

Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный университет

*Сборник материалов  
по результатам работы научно-  
практического семинара*

*Концепции и перспективы немецкого  
языкознания и литературоведения в  
межкультурном дискурсе*

*Минск, 26 февраля 2010 г.*

УДК: 811.112.2(082) + 821.112.2.09(082)

Рекомендовано  
Ученым советом филологического факультета  
Белорусского государственного университета  
(протокол № 6 от 27.05.2010 г.)

Рецензенты:

Авдей З.А., старший преподаватель кафедры немецкого языкознания БГУ  
Арсентьева М.Ф., доцент, зав. кафедрой германских языков ФМО БГУ,  
кандидат педагогических наук

Богданова Н.А., старший преподаватель кафедры немецкого языкознания  
БГУ, кандидат филологических наук

Котовская С.С., доцент, зав. кафедрой немецкого языкознания БГУ, кандидат  
филологических наук

Лойко О.А., старший преподаватель кафедры немецкого языкознания БГУ

Черкас М.А., доцент, зав. кафедрой немецкого языка БГУ, кандидат  
филологических наук

**Концепции и перспективы немецкого языкознания и литературоведения  
в межкультурном дискурсе** : Сборник материалов по результатам работы  
научно-практического семинара (Минск, 26 февраля 2010 г) / отв. за сборник  
С.С. Котовская. – 64 с.

## ОГЛАВЛЕНИЕ:

1	Богданова Наталья Альбертовна К.ф.н. ст. пр.	Алгоритм создания модели жанровой текстовой парадигмы	МГЛУ	5
2	Боровик Наталья Сергеевна Ст. пр.	Субкатегории редундантности и их роль в текстообразовании	Академия управления при президенте РБ	9
3	Авдей Зинаида Александровна Ст. пр.	Возможности использования литературных текстов на занятиях по иностранному языку	БГУ	12
4	Галай Ольга Максимовна К.ф.н. доцент	Историко-культурная обусловленность содержания немецких фразеологических единиц	БГУ	14
5	Джух Елена Николаевна	Использование средств мультимедиа при формировании коммуникативных умений в процессе обучения иностранному языку	ГрГУ им. Я.Купалы	16
6	Елисеева Полина Геннадьевна	Возможности прикладной лингвистики в обучении иностранному языку в неязыковом вузе	БГУИР	18
7	Зубовская Наталья Константиновна К.ф.н. доцент	Аудирование как один из методов интенсификации процесса обучения иностранному языку	БГУ	21
8	Кальчук Татьяна Алексеевна Ст. пр.	Словообразовательный потенциал англо-американских заимствований в компьютерной лексике немецкого языка	Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина	23
9	Котовская Светлана Станиславовна	Риторический вопрос как отражение социального статуса говорящего в немецком языке	БГУ	26

	К.ф.н. доцент			
10	Крепская Наталья Константиновна	Текстовый материал как средство формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку	БГУ	31
11	Лаптева Наталья Евгеньевна К.п.н. доцент Ковалева И.Е.	К вопросу о технологизации процесса обучения иноязычному общению	БГУ	34
12	Лойко Ольга Анатольевна Ст. пр.	Апелляция к авторитету в публичной речи (на материале выступлений немецких политиков)	БГУ, кафедра немецкого языкознания	35
13	Маевская Ирина Николаевна Ст. пр.	Развитие социально-ролевой компетентности студентов при обучении иностранному языку	БГУ	37
14	Павловицкий Сергей Петрович	Периодизация истории немецкого языка: подходы и критерии	МГЛУ	40
15	Салита Жанна Евгеньевна Ст.пр.	О некоторых особенностях фразеологических единиц в немецком и русском языках	ГрГУ им. Я.Купалы	43
16	Свищук Татьяна Ивановна	Особенности языка SMS	БГУ	46
17	Сенько Олеся Александровна	Функционирование интертекста в новостном дискурсе	БГУ	49
18	Смирнова Наталья Михайловна К.ф.н. доцент	Индивидуальные формы работы на занятиях иностранным языком	БГУ	52
19	Солонович Людмила Владимировна	Коммуникативно-прагматический аспект художественного перевода (на примере романа Г. Бёлля «Глазами клоуна»)	МГЛУ	54
20	Тумченко Инна Эдуардовна	Статус артикля как единицы языка в аспекте теории	БГУ	56



## референции

21	Черкас Михаил Александрович К.ф.н. доцент	Interkulturelle Probleme sprachlicher Verständigung	БГУ	60
22	Шкляр Юрий Львович к.ф.н. доцент Шкляр Сабина Юрьевна	Probleme der sprachlichen Interferenz	МГЛУ / БГУ	61

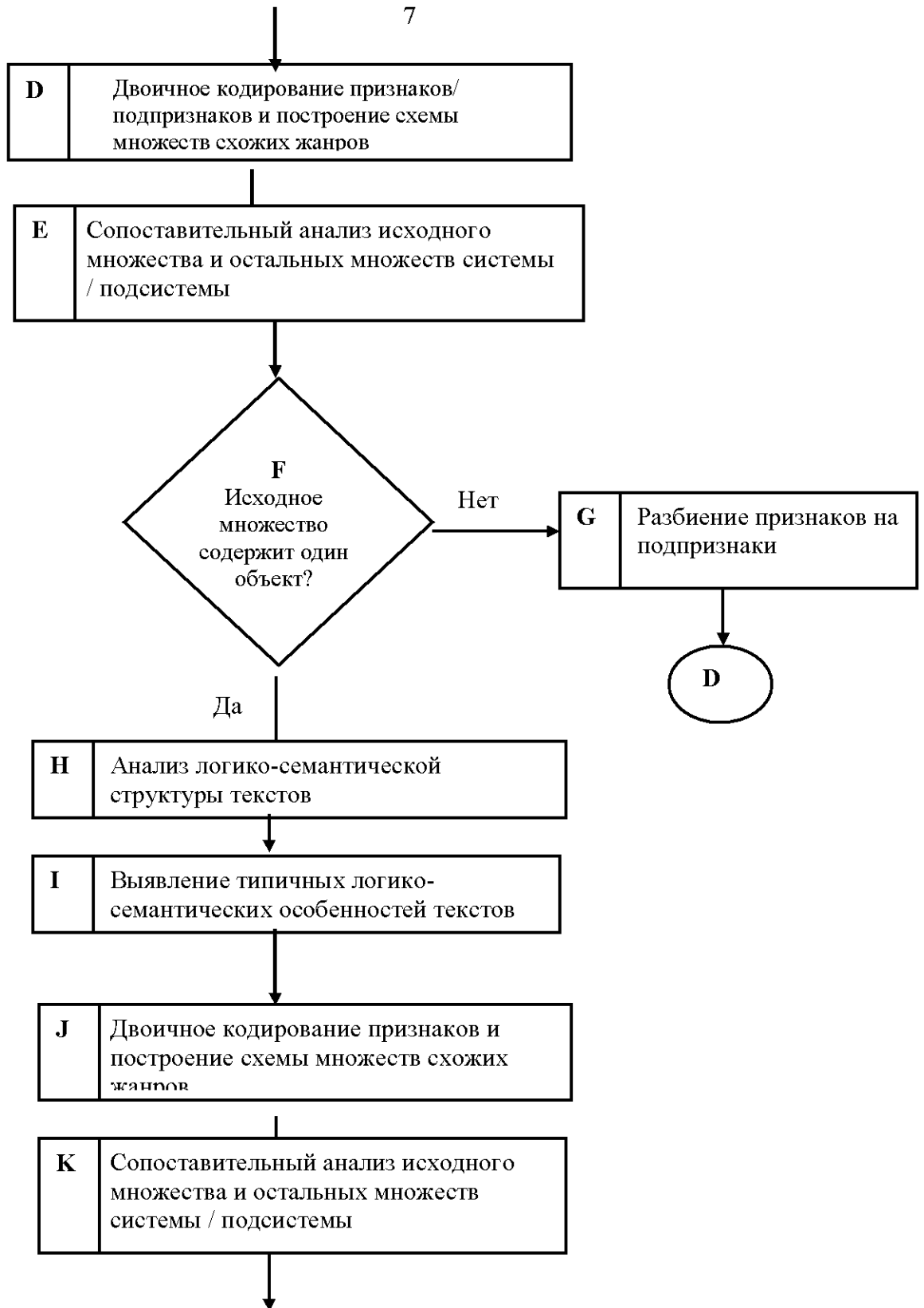
**Н.А.БОГДАНОВА**

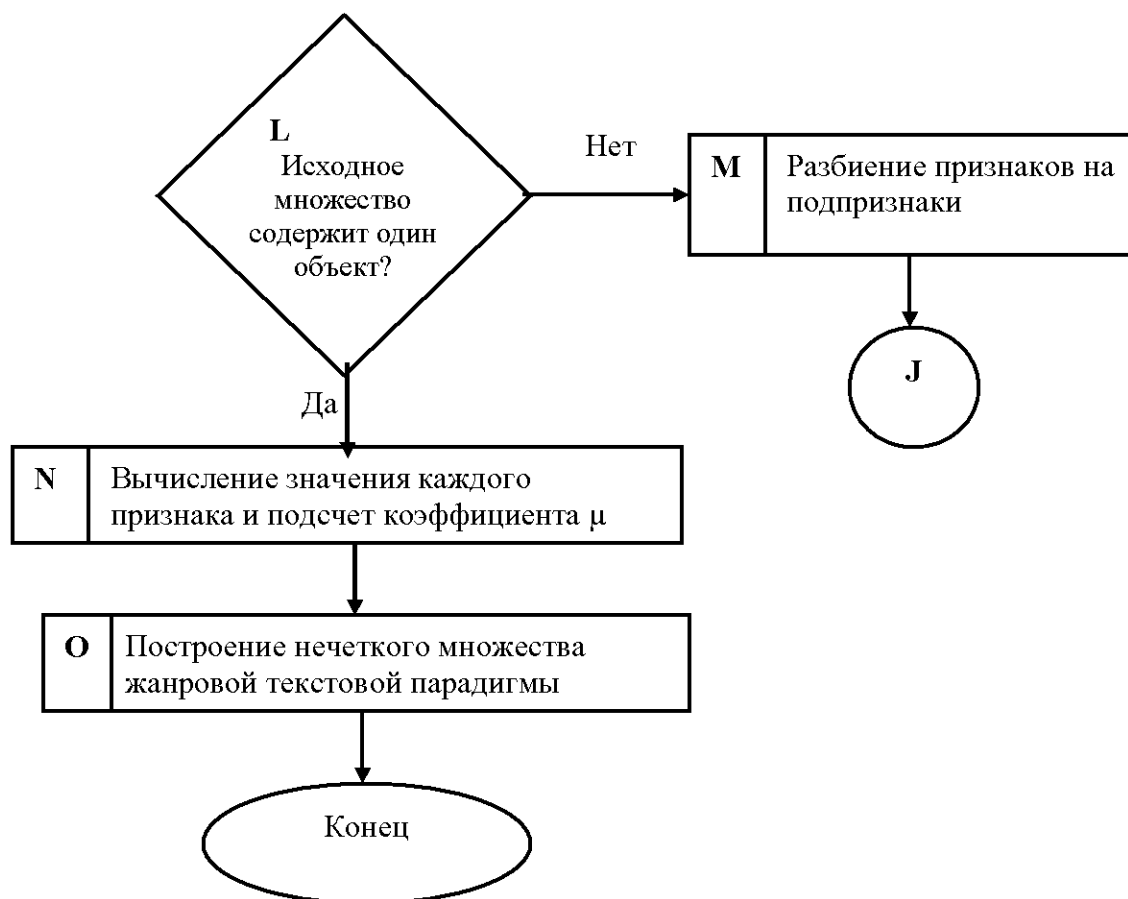
Республика Беларусь, Минск, МГЛУ

## **АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ЖАНРОВОЙ ТЕКСТОВОЙ ПАРАДИГМЫ**

Филологические науки часто оперируют такими понятиями, как «тип текста», «жанр текста», при этом отнесение текста в ту или иную группу иногда затруднительно, так как отсутствуют четкие критерии дифференциации текстов по жанрам и типам. Особенно сложен этот вопрос для жанров текстов художественных, ибо они с одной стороны, должны подчиняться определенным нормам и законам текстопостроения, а с другой стороны должны нарушать их, передавая индивидуальные авторские идеи и задумки. В результате многим авторам не хватает существующих литературных жанров и они создают их компиляции, а некоторые филологи уходят от определений жанра, считая это слишком сложной задачей. Тем не менее, наука не может оперировать размытыми правилами, она должна стремиться к максимальной точности определений. Так как для дифференциации литературных жанров сложно найти четкие точные критерии, целесообразно использовать для решения вышеупомянутой задачи теорию нечетких множеств, которая предполагает как полное, так и неполное включение объекта во множество. При этом каждый объект имеет коэффициент принадлежности к множеству – « $\mu$ », который колеблется от 1 (полная принадлежность) до 0 (непринадлежность) объекта множеству. В данной работе предлагается общий алгоритм построения нечеткого множества жанровой текстовой парадигмы – совокупности текстов определенного жанра, который был апробирован на одном из «проблемных» жанров немецкой литературы – коротком рассказе.







Краткие комментарии по отдельным блокам алгоритма.

**А:** Репрезентативными для жанра считаются тексты тех авторов, которые считаются «классическими» представителями жанра, включаются в соответствующие энциклопедии, справочники и учебники по литературе, хрестоматии.

**В:** Анализ лексического наполнения текстов может производиться разными способами. Один из таких способов – построение компьютерных алфавитно-частотных словарей текстов, разбиение лексических единиц текстов по классам и группам с последующим сравнительным анализом абсолютных и относительных частот употребления как отдельных лексических единиц, так и их классов. Данная процедура позволяет ответить на вопрос о том, каково лексическое наполнение текста, какова роль образных средств, каков эмоциональный настрой текста, какие тематики преобладают в тексте.

**С:** Типичными жанровыми признаками можно считать признаки, присутствующие в 70% исследуемых текстов, так как именно они будут впоследствии составлять ядро и ближнюю периферию нечеткого множества.

**Д:** Выявленные признаки кодируются при помощи двоичных кодов Грея, при этом знаки «+» и « - » обозначают типичность, либо нетипичность признака для данного жанра.

**Е:** Для проверки жанродифференцирующих возможностей выявленных признаков подбираются тексты схожих жанров (например, жанры малых форм для короткого рассказа), которые исследуются на наличие набора в них выявленных признаков (блок F). В случае, если таковые находятся, выявленные признаки разбиваются на подпризнаки (блок G) и сравнительный анализ продолжается. Если выявленная комбинация признаков оказывается типичной только для изучаемого жанра, это означает, что признаки обладают достаточными жанродифференцирующими возможностями и исследование может быть продолжено на другом семантическом уровне.

**Н:** Анализ логико-семантической организации текстов также может осуществляться разными способами. Один из них – построение логико-семантических формул текстов на основании таблиц основного статического содержания текстов, системы речевых регистров и рематических доминант. Такой анализ позволяет ответить на вопрос о логических особенностях построения текста, о соположении его отдельных композиционных блоков.

Операции в блоках J, K, L, M идентичны выше описанным операциям в блоках D, E, F, G.

**Н:** Значение каждого признака ( $k$ ) рассчитывается по формуле

$$k = \frac{1}{N},$$
 где  $N$  – количество выделенных признаков. Значение коэффициента  $\mu$  рассчитывается по формуле  $\mu = k_1(p) + k_2(q) + k_3(r) + k_n(x)$ ,

где « $\mu$ » – коэффициент принадлежности текста к нечеткому множеству жанровой текстовой парадигмы,  $p, q, r$  – типичные для жанра признаки на лексико-семантическом и логико-семантическом уровнях текстовой организации;  $k_1 - k_n$  – значения вышеуказанных признаков.

**О:** Жанровая текстовая парадигма представляет собой нечеткое множество объектов с разным коэффициентом принадлежности и имеет несколько зон: **ядро**, в которое входят тексты с наличием всех типичных для жанра признаков ( $1 \geq \mu \geq 0,9$ ); **ближнюю периферию** ( $0,9 > \mu \geq 0,7$ ), в которую входят тексты с отсутствием одного признака; **среднюю периферию** ( $0,7 > \mu \geq 0,5$ ), в которую входят и тексты с отсутствием двух признаков; **дальнюю периферию** ( $0,5 > \mu \geq 0$ ), в которую входят тексты с отсутствием двух и более признаков. Умножив полученный коэффициент на 100 можно сказать, на какой процент тот или иной текст соответствует тому или иному жанру.

Таким образом, использование данного алгоритма помогает решить не только задачу поиска жанродифференцирующих критериев, но и позволяет определить место исследуемого жанра среди иных схожих.

**Н.С.БОРОВИК**

Республика Беларусь, Минск, Академия управления при Президенте

Республики Беларусь

## **РЕДУНДАНТНОСТЬ В ЛИНГВИСТИКЕ И ЕЁ РОЛЬ В ТЕКСТООБРАЗОВАНИИ**

Высокая скорость компьютеризации нашей повседневной жизни оказывает большое влияние на все области науки, даже на те, которые, на первый взгляд, не имеют ничего общего с математикой и информатикой. Общее языкознание относится к области гуманитарных наук, которые используют достижения точных наук лишь для статистической обработки данных, позволяющей сделать вывод о частоте употреблений отдельных языковых единиц. Постоянная работа с дигитальными машинами, существенно ускорившая и упростившая процесс обработки информации, инициировала появление нового «информатического» взгляда на многие лингвистические проблемы. Проблема текстообразования является одной из наиболее сложных в области лингвистики. На протяжении последних десятилетий многими учёными предпринималась попытка исследования различных языковых элементов с целью установления их роли в текстообразовании, наличия у них когерентной функции (Р. Харвег 1968, Е. Шандар 1989 и др.) В представленной статье рассматривается роль редундантности в текстообразовании.

Согласно теории информации редундантность рассматривается в качестве избыточности и представляет собой повторную или дополнительную информацию, которая должна быть удалена из сообщения (В. Умштеттер, Н. Хофманн). Однако, основываясь на результатах исследования особенностей деятельности человеческого мозга в процессе восприятия и обработки информации (Л. Михайлов), следует утверждать, что редундантная информация представляет собой важную часть сообщения, которая позволяет правильно и быстро понять содержание этого сообщения. Процесс коммуникации никогда не происходит в идеальных условиях. Отправитель и получатель имеют различный жизненный опыт и обладают различными представлениями о предмете коммуникации. Стремление быть кооперативным заставляет отправителя прибегать к повторам и дополнительной информации, чтобы быть уверенным в том, что его сообщение воспринято и понято правильно (Т. Херманн, Т. Пешманн). Устранение языковых единиц, несущих редундантную информацию, не вызывает нарушений в структуре основной информации, но существенно осложняет процесс её восприятия и понимания. Таким образом редундантность не может быть рассмотрена в качестве избыточности в рамках лингвистики. Под редундантностью следует понимать информацию, используемую с целью уточнения основной информации сообщения; для обеспечения логического продвижения смысла; для обеспечения и поддержания контакта между отправителем и получателем; для указания на

организацию информации в тексте и, наконец, для обеспечения процесса восприятия новой информации, которое невозможно без повторов и наличия уже известной получателю информации. Редундантность выражается лексическими единицами, удаление которых не влияет на качество основного содержания сообщения. Она свойственна каждому тексту и является его неотъемлемой частью. Понятие «редундантной информации» является субъективным понятием.

Редундантность обладает определёнными формами выражения. Согласно результатам эмпирического исследования текстов функциональных стилей художественной литературы, прессы и публицистики, науки следует различать редундантную информацию двух типов, представляющую повторную и дополнительную информацию. Используя метод структурного моделирования, были выделены следующие формы выражения повторной редундантной информации (субкатегории редундантности):

1. Повторы – при повторах информационное содержание и форма выражения этого содержания остаются неизменными. Модель повтора:  $A - A$ , где

$I$  – информация  $A$  – интерпретация.

Если  $A=A$ , то  $I=I$ ; например: *Der Junge saß am Fenster. Der Junge aß einen Apfel.*

2. Вариации – при вариациях информация претерпевает небольшие изменения тогда, как интерпретация может получить совершенно другую форму. В зависимости от степени отличия интерпретации следует различать далёкие и близкие вариации. Близкие вариации представляют собой однокоренные слова. В качестве далёких вариаций используются контекстуальные синонимы. Модели вариаций:

$A \text{ — } A'$

$A \text{ — } A''$

$A \text{ — } A' \text{ — } A''$

$A+B \text{ — } A'+B$

$A+B \text{ — } A+B'$

$A+B \text{ — } A'+B'$ , где

$A = I \quad A' = I'$

$I \approx I'$ ; например: *Wir haben einen Brief gefunden. Der Briefumschlag befand sich in einer Schublade.*

$A - B$ , где

$A = I \quad B = I'$

$I \approx I'$ ; например: *Plötzlich erkannte er die junge Dame. Diese Hexe konnte er doch nie vergessen haben.*

Удаление повторов и вариаций ведёт к неизбежному нарушению смысла сообщения.

Уточнения и метаязыковые элементы представляют собой дополнительную информацию. Уточнения подразделяются далее на элементы уточнения и элементы поддержания основной информации. Элементы уточнения конкретизируют основную информацию, например:

Heute, am 26. Januar, halte ich einen Vortrag. Элементы поддержания основной информации используются для подтверждения верности изложенной информации, например: *Wir haben keinen Brief gefunden, weder in seinem Zimmer noch in dem Fach an der Rezeption.* Уточнения расширяют содержание основной информации. Метаязыковые элементы не связаны с основным информационным содержанием. Их устранение не влияет на понимание основной информации (Т. Никитина, М. Откупчикова). Отправитель использует их для поддержания контакта с реципиентом; для указания на организацию размещения информации в сообщении. Они также могут быть удалены из сообщения без потери объёма информационного содержания.

Субкатегории редувантности были зафиксированы в текстах функциональных стилей художественной литературы, прессы и публицистики, науки. В следующей сводной таблице отражено количественное использование субкатегорий редувантности в текстах каждого отдельного функционального стиля.

<b>Функциональный стиль</b>	<b>Субкатегории редувантности</b>
<b>Художественная литература</b>	<b>70%</b>
<b>Пресса и публицистика</b>	<b>47%</b>
<b>Научная литература</b>	<b>65%</b>

Согласно результатам эмпирического исследования было установлено, что субкатегории редувантности являются многофункциональными. Таблица, расположенная ниже, содержит информацию о процентном соотношении частоты использования субкатегорий редувантности в текстах всех трёх функциональных стилей и о функциях каждой субкатегории редувантности в отдельности.

<b>Субкатегории редувантности</b>	<b>Функциональный стиль художественной литературы</b>	<b>Функциональный стиль прессы и публицистики</b>	<b>Функциональный научный стиль</b>
<b>Повторы</b>	<b>39%</b> Указательная функция, функция интенсификации, развивающая функция, <b>когерентная функция</b>	<b>15%</b> Указательная функция, развивающая функция, <b>когерентная функция</b>	<b>13%</b> Указательная функция, <b>когерентная функция</b>
<b>Вариации</b>	<b>14%</b> функция интенсификации,	<b>28%</b> функция интенсификации,	<b>11%</b> <b>когерентная функция</b>



	<i>когерентная функция</i>	эстетическая функция, <i>когерентная функция</i>	
<b>Уточнения</b>	<b>41%</b> функция расширения и уточнения информации	<b>54%</b> функция конкретизации	<b>53%</b> функция расширения информации, конкретизации и указания
<b>Метаязыковые элементы</b>	<b>6%</b> Апеллятивная функция, <i>когерентная функция</i>	<b>3%</b> Функция указания, <i>когерентная функция</i>	<b>23%</b> Апеллятивная функция, функция указания, <i>когерентная функция</i>

В ходе анализа функций субкатегорий редундантности в текстах различных функциональных стилей основной задачей являлось установить наличие когерентной функции у субкатегорий редундантности. Согласно результатам эмпирического исследования все субкатегории редундантности наряду с другими релевантными функциями обладают когерентной/текстообразующей функцией в текстах всех трёх функциональных стилей. Исключение составляют только уточнения, у которых данная функция не была зафиксирована. Основные функции уточнений заключаются в конкретизации и распространении наиболее значимой информации. Использование уточнений в тексте играет важную роль в процессе восприятия и понимания текста. Тот факт, что практически все субкатегории редундантности обладают текстообразующей функцией в рамках исследованных текстов трёх различных функциональных стилей даёт право утверждать, что редундантность является текстообразующим элементом.

### **З.А.АВДЕЙ**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.**

Традиционно считается, что тексты художественной литературы не особенно подходят для занятий иностранным языком, поскольку представляют собой, как правило, объемные произведения, не отличающиеся актуальностью содержания, знакомящие обучаемых с одной единственной стороной культуры в разрезе одной эпохи. При этом тексты художественной литературы, несмотря на то, что они создаются на литературном языке, или

даже благодаря этому, зачастую слишком далеки от живого языка, поскольку каждый автор стремится сделать свое произведение неповторимым и тем самым запоминающимся читателю. Большое количество разнообразных стилистических средств, авторских неологизмов, частые нарушения традиционного синтаксиса, отказ от знаков пунктуации и традиционной орфографии делают художественное произведение неординарным, но одновременно и выводят его из разряда текстов, использование которых возможно на занятиях по иностранному языку, ведь обучаемый должен получить знания о том, что является нормальным, обычным (сочетания слов, строение предложения и т.д.).

Однако все эти «но» не исключают возможности использования литературных текстов при обучении иностранному языку. При этом следует отметить, что произведения художественной литературы можно вводить в структуру занятия, начиная с самого начального уровня обучения языку. Наиболее подходящими для использования на этом уровне кажутся тексты сказок и стихотворений.

Сказки, написанные для детей, позволяют, с одной стороны, устранить сложности с пониманием лексического состава текста, и грамматических структур, с другой стороны, дают возможность активировать фантазию обучаемых, поскольку сказка не имеет стройной логики реальной последовательности событий. Так что задания, предлагающие продолжить историю, начиная с какого-то узлового момента в развитии событий, позволяют заинтересовать обучаемых и дают возможность не только для рецепции литературного текста, но и для развития языковых навыков обучаемых на уровне собственно «производства» текста, т.е. свободного владения языком.

Еще больше возможностей для работы при обучении иностранному языку предлагает стихотворная форма. Например, можно предложить обучаемым стать соавторами стихотворения, подготовив в качестве задания текст стихотворения с пропусками и в качестве помощи, отдельные слова, которыми можно было бы дополнить данные пропуски, или же предложить им отдельные строфы стихотворения, чтобы они, проследив логику развития сюжета, сами бы составили стихотворение в единое целое. Есть и обратная форма работы со стихотворением, когда обучаемым предлагается «смесь» двух стихотворений – текст, в котором составлены вперемешку строки из двух стихотворений, так что обучаемые должны разделить два стихотворения.

Не меньше вариантов работы с текстом дает и такая прозаическая форма как новелла, которая характеризуется также неожиданным развитием сюжета и открытым концом, так что наиболее эффективным здесь видится задание по развитию идеи автора с тем, чтобы обучаемые написали свое завершение прочитанной истории.

Более крупные прозаические формы – повесть, роман – сложно использовать в полном объеме, поскольку такой материал требует дополнительного времени, что заставляет многих преподавателей и вовсе

отказаться от мысли об использовании текстов крупных художественных произведений. В рамках одного занятия можно рассмотреть эпизод, имеющий дискуссионный характер, предложить обучаемым возможность вжиться в роль того или иного персонажа, с целью наглядно проиллюстрировать конфликт и найти решение проблемы.

Это лишь некоторые возможности, которые предлагает художественный текст при обучении иностранному языку.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Seyler K.-H. Literaturformen im Unterricht. pb-Verlag, Puchheim, 2000.- 103 S.
2. Westhoff G. Fertigkeit Lesen. Goethe-Institut, München, 1997. – 176 S.
3. Koppensteiner J. Literatur im DaF-Unterricht. öbv hpt VerlagsgmbH &Co, 2001. – 141 S.

**О.М.ГАЛАЙ**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

### **ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

Язык — не только средство человеческого общения, но и зеркало национальной культуры, ее хранитель.

Любой язык выражает культуру народа, говорящего на нем. Изучение иностранного языка всегда означает и ознакомление с новой культурой, которая лежит в основе данного языка. Усвоение соответствующей культуры сводится к овладению словами и выражениями, семантика которых означает своеобразие этой культуры.

В связи с расхождением культур в изучаемом языке встречается большое количество слов и выражений, не имеющих смыслового соответствия в русском или белорусском языках, а поэтому подлежащих лингвострановедческому комментированию. Чрезвычайно важно при изучении языка знать фразеологизмы — носителей страноведческой информации, — поскольку они придают красочность и выразительность, делают мысль автора более доходчивой и убедительной. Фразеологизмы эмоционально насыщены, лаконичны, делают речь колоритнее, содержат массу культурных, исторических и бытовых сведений. Стремясь изучить язык, студенты знакомятся с теми языковыми значениями, которые отражают и передают из поколения в поколение своеобразие национального характера, быта и обычаев народа. Нельзя овладеть как следует языком, не изучив фразеологию. В то же время нельзя овладеть фразеологией, не уяснив, как появился тот или иной фразеологизм.

Благодаря своей образности фразеологизмы способны многое рассказать в страноведческом плане. Лексика ряда из них говорит о старинных обычаях

и быте. По своему происхождению многие связаны с подлинными историческими событиями и фактами.

Остановимся на некоторых: *Blau machen, blauen Montag machen, den Tag blau machen* — не выходить на работу, прогуливать после праздника. В средние века подмастерье имел право в понедельник (или в определенные понедельники) работать не на хозяина, а быть свободным для своей собственной работы. Такие понедельники назывались *blau*, так как в понедельник накануне поста *am Fastnachtmontag* обычно не работали, а покрывало алтаря в церквях было голубого цвета.

*Vor jemandem zu Kreuze kriechen* — подчиняться, смиряться, приносить повинную, унижаться. Средневековая церковь ввела такую форму покаяния: в Страстную пятницу перед пасхой нужно было на коленях ползти к распятию Иисуса Христа.

*Über jemanden, etwas den Stab brechen* — осудить кого-либо, что-либо; выносить приговор. В старонемецком судебном процессе был такой обычай: осужденному на смерть торжественно выносили приговор, затем судья разламывал на три части деревянную палочку и бросал ее осужденному под ноги. Символ разломанной палочки означал конец судебного процесса. После этого осужденного передавали палачу для приведения приговора в исполнение.

*Auf dem Holzwege sein* — быть на ложном пути, заблуждаться. В средневерхненемецком языке так назывались узкие дорожки *Holzwege*, которые проходили вдоль и поперек леса и на которых собирали дрова. В связи с тем, что ни один из этих путей не приводил путника к определенной цели, они получили название «окольные, ложные пути».

*Wie Gott, in Frankreich leben* — жить припеваючи, кататься как сыр в масле. В первые годы французской революции на место веры был поставлен разум, поэтому шутя, утверждали, что богу здесь было нечего делать, не о ком заботиться.

*Gang nach Canossa = nach Canossa gehen* — идти на унижительные уступки. В 1077 г. король Генрих IV, рьяно выступавший против папы Григория VII и его реформ, отправился в Италию. Совершил труднейший переход через Альпы и прибыл к замку Каносса в Северной Италии. В это время у Матильды Тосканской был в гостях папа Григорий VII. Он решил проучить короля и трое суток не пускал его в замок Каноссу. Наконец Генрих IV был допущен к папе, униженно целовал его ручки и туфельки. Этот случай беспримерного унижения короля вошел не только в историю, но и в поговорку «*nach Canossa gehen*».

Интернациональный характер носит поговорка «*Apfel der Zwietracht*» — яблоко раздора. Во многих немецких текстах — это яблоко богини Эриды. Источник поговорки: греческая мифология, отраженная у Гомера.

*Aus dem Häuschen sein* — быть вне себя, в большом волнении. Раньше душевнобольные запирались в отдельные маленькие дома, которые назывались *Narrenhäuschen, Tollhäuschen* или просто *Häuschen*.

*Der Katze die Schelle umhängen* — разглашать тайну, выносить сор из избы. В старой басне рассказывается о мышах, которые хотели повесить кошке колокольчик, чтобы слышать, когда она идет.

Как видно, лингвострановедческий комментарий позволяет познакомить учащихся с богатыми выразительными возможностями немецкого языка.

Работа над фразеологическими сращениями *Hals über Kopf, unter vier Augen*, парными сращениями *mit Sack und Pack, mit Lust und Liebe, fix und fertig*, крылатыми словами *den Rubikon überschreiten*, фразеологическими сочетаниями *das ist ein Katzensprung, wunderliche Grillen haben* имеет большое культурно-познавательное значение.

Активизация использования фразеологизмов, несущих информацию о реальной действительности изучаемого языка, приемы подачи и закрепления этого материала являются всегда актуальными.

Найти дословного перевода фразеологических единиц практически невозможно, так как это культурное наследие многих поколений. Они собирались веками, передавались из поколения в поколение и поэтому неудивительно, что одна и та же народная мудрость выражена у разных народов различными словами. Не важно, в какой стране ты живешь, на каком языке ты говоришь, народная мудрость всегда с тобой. Поэтому она не поддается дословному переводу, иначе это будет уже «мудрость переводчика». Предположим: если ты расскажешь немцу, что тебе кто-то «подложил свинью», и переведешь это предложение буквально — можно не рассчитывать на его сочувствие. Скорее всего, он позавидует тебе, ибо тебе крупно повезло.

**Е.Н.ДЖУХ**

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современное развитие общества характеризуется внедрением информационных технологий во все сферы деятельности человека. Информационные процессы становятся доминирующими в экономике, образовании, культуре, научных исследованиях, финансовой системе, политике, оборонном комплексе. Всесторонняя информатизация страны является одним из важнейших показателей ее развития.

В процессе адаптации человека к этому новому цифровому миру большая роль отводится обучению. К настоящему времени в системе образования Беларуси в результате выполнения государственных и межвузовских научно-технических программ в области информатизации образования сложились объективные условия для дальнейшего развития и широкого практического внедрения новых информационных технологий (НИТ) в учебно-методическую и научно-исследовательскую деятельность высшей и средней

школы. Созданная сеть новых информационных технологий - один из основных механизмов разработки и внедрения НИТ, а также подготовки соответствующих специалистов.

Одним из приоритетных направлений в работе высшей школы по развитию НИТ является разработка средств мультимедиа, играющих особо важную роль в области информатизации образования.

Термин мультимедиа (multimedia) в дословном переводе с английского звучит как «многосредие». Технология мультимедиа - это технология объединения нескольких видов информации для решения определенной задачи. Виды информации в данном случае - это текстовые, графические, видео, фото, анимационные и аудиоданные, которые представлены в цифровом виде и предоставляются пользователю посредством компьютера или другой электронной аппаратуры.

Постоянно ускоряющийся процесс информационного и компьютерного развития общества предъявляет дополнительные требования к подготовке учителей, удовлетворить которые традиционными педагогическими средствами уже нельзя. С другой стороны, само информационно-компьютерное развитие обеспечивает необходимые для совершенствования системы образования возможности применения информационных технологий, придающие учебному процессу новый качественный уровень. Эти достижения необходимо постоянно осваивать. Широкое использование информационных технологий и массовое овладение компьютерной техникой сегодня во многом предопределяет мировой научно-технический прогресс.

Информационная технология - совокупность программно-технических средств вычислительной техники, а также приемы, способы и методы их применения при выполнении функций сбора, хранения, обработки, передачи и использования информации в конкретной предметной области. Применительно к сфере образования информационные технологии должны обеспечивать выполнение следующих основных функций: информатизацию процесса обучения; создание информационной инфраструктуры управления образованием; информатизацию процессов управления образованием.

В настоящее время иностранный язык является не только средством международного общения, способом понимания иноязычной культуры, но и залогом делового сотрудничества. Владение иностранным языком становится в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности специалиста.

Значимость иностранного языка повышается и в связи с возрастанием роли информатики в ускорении научно - технического процесса. Иностранный язык помогает не только стать пользователем персонального компьютера, но и дает возможность приобщаться к новейшим информационным технологиям в виде баз данных и знаний, с которыми связаны пользователи персональных ЭВМ. Без иностранного языка невозможно вести экономическую деятельность, выходить на широкие контакты с зарубежными партнерами. Посредством иностранного языка обучаемые овладевают новыми средствами общения. Они получают доступ

к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка: ее истории, географии, науке, литературе, искусству.

В процессе обучения учащиеся овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами.

Доминирующая тенденция процесса обучения с применением мультимедиа дает сумму необходимых знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, главной целью выступает подготовка некоторой модели специалиста способного выполнять свои функции в дальнейшей педагогической деятельности. В настоящее время содержание процесса формирования педагогических умений раскрывается преимущественно в информационной форме, в форме готового результата. Цели развития личности будущего учителя требуют иного подхода к отбору содержания этого процесса.

При определении необходимости формирования профессиональных умений у студентов педагогических вузов и рассмотрения ее как цели профессионального образования, необходимо руководствоваться теми задачами, которые современное общество ставит перед школой, вузом. Школе нужны педагоги, обладающие инициативой, способные принимать самостоятельные творческие решения и заниматься самообразованием.

Успешное решение этих задач в значительной степени зависит от наличия у будущих учителей развитых познавательных, конструктивных, проектировочных, организаторских, гностических, коммуникативных профессионально-педагогических умений. Поэтому формирование коммуникативных умений у будущих учителей является на современном этапе социально детерминированной необходимостью и требует реализации ее как основной задачи содержания подготовки студентов в педагогическом вузе.

**П.Г.ЕЛИСЕЕВА**

Республика Беларусь, г. Минск, БГУИР

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В последнее время прикладная лингвистика стала одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений научных исследований. В первую очередь это обусловлено успехом разработок в области автоматической обработки естественного языка (анализе и синтезе речи) вообще и машинного перевода в частности. Однако мало кто задумывается о той роли, которую прикладная лингвистика может играть в обучении иностранному языку. Особенно это касается неязыковых вузов, где основной целью обучения иностранному языку является научить будущих «технических»

специалистов пониманию иноязычных текстов. Кроме того, все большую актуальность приобретает задача обучения не только пониманию иноязычных технических текстов, но и подготовленному «продуцированию», под которым понимается способность студентов подготовить и представить на иностранном языке доклад, презентацию, например, созданного ими программного или аппаратного продукта.

В связи с этим рассмотрим в этих двух аспектах применение в обучении иностранному языку студентов технических специальностей таких методов прикладной лингвистики, как статистический анализ и моделирование.

Использование статистических данных по употреблению в научно-технических текстах определенных грамматических явлений давно вошло в практику обучения иностранному языку. Существует множество работ, посвященных подсчету количества употреблений той или иной видовойременной формы глагола. Полученные результаты учитываются при составлении типовых программ и календарных планов, а также при написании пособий, направленных на развитие навыков разных видов чтения иноязычной литературы по специальности.

Несколько сложнее дело обстоит с лексической составляющей процесса обучения иностранному языку. С одной стороны, провести статистический анализ лексических единиц и отобрать на частотной основе минимум, подлежащий усвоению, не составляет труда. Но возникает вопрос, как определить этот минимум, если к тому моменту, как появляются словари, составленные по используемым в обучении материалам, сами материалы успевают потерять свою актуальность и требуют обновления в связи с устареванием описываемых в них устройств и технологий. При этом на составление даже не учебника, а методического пособия, включающего в себя тексты для чтения и минимальный набор сопровождающих текст упражнений, уходит год усилий чуть ли ни всего педагогического состава кафедры.

Выходом из сложившейся ситуации мог бы стать пересмотр принципов составления учебных словарей-минимумов, содержащих лексические единицы, которыми должен овладеть студент к концу обучения в неязыковом вузе, чтобы понимать основное содержание читаемых иноязычных текстов по специальности и уметь кратко передать его на иностранном языке. В БГУИР, например, темой трехлетней научно-исследовательской работы стало «исследование проблемы отбора лексического материала для обучения устной речи и чтению научно-технической литературы в неязыковом университете». Основной ошибкой при составлении словарей-минимумов на основе используемых учебных пособий является то, что в такой словарь слова отбираются в зависимости только от их абсолютной частоты, т.е. слова с наибольшей частотой употребления в тексте. При этом не учитываются ни местоименные, ни синонимические замены, ни, тем более, количество учебных пособий, в которых встретилось данное слово. В связи с этим возникает вопрос о целесообразности включения в словарь-минимум единицы, обладающей высокой частотой употребления, но которая



встретилась лишь в одном из проанализированных учебных пособий, что значительно снижает вероятность того, что данное слово встретится в пособии, через год пришедшем на смену этому.

Одним из способов решений данной проблемы могло бы стать использование при составлении словарей-минимумов разработанного А.В. Зубовым [1] метода выделения главных и второстепенных опорных слов. Данный метод учитывает не только абсолютную, но и относительную частоту встречаемости лексических единиц в анализируемых текстах, что позволяет определить слова, отражающие основное содержание всех исследуемых текстов и с большой долей вероятности присутствующих в практически любых текстах схожей тематики.

Несмотря на большую важность использования словарей-минимумов в учебном процессе, простое запоминание отдельных лексико-грамматических единиц пусть даже за счет оптимально подобранной системы упражнений не обеспечит надлежащего усвоения требуемого материала в предусмотренные программой сроки. Добиться этого можно только путем повышения эффективности самих учебных пособий. Усвоение определенного учебного материала уже в процессе чтения текста позволит значительно сократить время, отводимое на выполнение сопровождающих текст упражнений. Большую помощь в отборе наиболее эффективных учебных текстов может оказать формализация их содержания путем построения семантико-синтаксических формул на специально разработанном для этих целей языке [1]. Наиболее распространенные формулы построения учебных текстов могут служить критерием отбора текстов при создании новых учебных пособий.

В обучении продуктивным видам речевой деятельности на первое место в неязыковом вузе выходят аннотирование и реферирование научной литературы, а также подготовленное говорение. При обучении аннотированию и реферированию большое значение приобретает умение выделения лексических единиц, наиболее существенных для передачи содержания оригинального текста. В этом может в значительной мере помочь статистический отбор главных и второстепенных опорных слов исходного текста и их сравнение со словами, выделенными студентами в качестве ключевых.

Использование данных, полученных при формализации содержания учебных текстов, позволит, с одной стороны, обучать студентов говорению с опорой на выявленные семантико-синтаксические формулы, а с другой стороны, может решить проблему быстрой адаптации оригинальных текстов и создания учебных материалов, соответствующих определенным целям и задачам обучения. Такие учебные пособия могут быть легко переориентированы на студентов с различным исходным уровнем владения иностранным языком.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Зубов, А.В. Вероятностно-алгоритмическая модель порождения текста (семантико-синтаксический аспект): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.21 / А.В. Зубов. – М., 1985. – 399 л.

**Н.К.ЗУБОВСКАЯ**

**Н.М.СМИРНОВА**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

### **АУДИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современный уровень развития человеческого общества, модели общения между людьми, объем текущей информации, нуждающейся в обработке и осмыслении, и многие другие факторы требуют максимального использования психофизиологических возможностей человека при обучении иностранным языкам.

Все большее распространение получают интенсивные методики обучения устной речи, призванные не только в кратчайший срок сформировать определенный комплекс умений и навыков, но и заставить обучающегося преодолеть психологический барьер, с неизбежностью возникающий при искусственном формировании вторичной языковой компетенции.

Интенсивное использование аудиозаписей в учебной практике меняет характер многих звеньев учебного процесса, предъявляет серьезные требования к организации, планированию и характеру учебных занятий, оказывает воздействие на методику, используемую преподавателем, на весь ход учебного процесса.

С помощью аудиозаписей более успешно удается решить много сложных вопросов по оперативной переработке учебной информации управления процессом усвоения знаний и приобретения навыков говорения при оптимальной нагрузке слухового канала.

Звукотехнические средства позволяют осуществить все виды звуковой наглядности при обучении произношению, обладают возможностью

представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам способствует одновременному активному участию большого количества обучаемых и обучению их одному из основных видов речевой деятельности: аудированию.

Аудирование, как вид коммуникативной деятельности, условно можно разделить на 2 плана: 1) как составную часть речевого общения; 2) как относительно самостоятельный вид коммуникации, когда поток информации направлен в одну сторону, например, при прослушивании рассказа, озвученного кино- или видеофильма.

Основой успешного аудирования как процесса осмысления и понимания речевой информации является наличие фонематического и речевого слуха.

Нам приходится часто сталкиваться с тем, что студенты практически не имеют достаточно развитого фонематического и речевого слуха. Положение усугубляется ещё и тем, что речевой слух родного языка оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс образования аналогичного слуха для восприятия иностранного языка.

Поэтому необходимо формировать и совершенствовать упомянутые виды слуха на протяжении всего периода обучения. Значительная часть этой задачи реализуется в процессе обучения аудированию.

Обучение аудированию взаимосвязано с обучением другим видам речевой деятельности – чтению и говорению. Аудирование подводит к созданию умений и навыков говорения, т.к. образование стойких слуховых образов является основой, на которой формируются навыки активного владения иноязычной речью. Практика показывает также, что слова, усвоенные в чтении, переносятся в аудирование и наоборот.

Аудирование и особенно восприятие речи как бы «со стороны» является наиболее сложным видом речевой деятельности в практике обучения иностранным языкам. Поэтому оно требует соответствующих упражнений, среди которых фоноупражнения занимают особое место. Учитывая основные трудности, которые стоят на пути формирования навыков аудирования, можно условно выделить две основные группы упражнений: 1) упражнения, направленные на совершенствование навыков восприятия языковой формы сообщения; 2) упражнения, при выполнении которых совершенствуются навыки смыслового распознавания речевых сообщений.

Обе группы упражнений тесно взаимосвязаны и являются единой системой учебных действий при обучении аудированию.

Однако на основе одних только навыков, формируемых данными упражнениями, нельзя достичь конечной цели обучения аудированию. Для этого требуются упражнения, отражающие реальные условия функционирования этого вида коммуникации. Обычно – это специально подобранные тексты в сочетании с проверкой понимания прослушанного.

Тексты для аудирования должны быть построены на изученном лексико-грамматическом материале и содержать лишь такое количество новых слов, значение которых без труда определяется в результате контекста и догадки.

При обучении восприятию смыслового содержания речевого сообщения и его языкового оформления большую роль играют правильные приемы контроля. Эти приемы, прежде всего, должны быть оперативными и массовыми, и должны занимать минимальное количество времени по сравнению со временем выполнения учебного действия, которому в данный момент обучают. К таким приемам относятся коммуникативно-познавательные упражнения, включающие ответы на вопросы, требующие аргументации в связи с прослушанным; составление плана воспринятого сообщения; передачу основной мысли текста и подбор заглавия к нему; краткий пересказ содержания текста; называние главных событий и фактов воспринятого сообщения; оценку прослушанного; характеристику участников диалога; пересказ эпизодов, предшествующих главному

событию; возможное продолжение текста; придумывание ситуаций по аналогии с воспринятым, замена в них действующих лиц, времени или места событий; составление письменного резюме воспринятого на слух текста; критический анализ прослушанного текста в ходе его обсуждения; проведение тестирования.

Без сомнения, односторонний прием информации с различных источников воспроизведения звука (радио, телевидение, видео-, аудиокассеты и т.п.) сложнее, чем двусторонний речевой обмен информацией, где пониманию способствуют мимика, жесты, возможность уточнить, переспросить. Указанные факторы, вернее их отсутствие, не являются недостатком технического звуковоспроизведения как средства обучения.

**Т.А.КАЛЬЧУК**

Республика Беларусь, Брест, УО «БрГУ им. А.С.Пушкина»

### **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Данное исследование посвящено изучению одного из наиболее динамично развивающихся профессиональных подязыков - подязыка компьютерных технологий. Сегодня можно констатировать не только компьютеризацию практически всех сфер науки, техники, промышленности, но и стремительный процесс проникновения компьютеров в сферу повседневной жизни современного человека.

Для номинации понятий в области компьютерных технологий английский язык является первичным по отношению к другим языкам, что связано с лидирующим положением США в данной отрасли. Кроме того, интернационализация общения с помощью глобальных средств связи сделала более частыми межъязыковые контакты пользователей. Все это придает особую специфику немецкому компьютерному подязыку, находящемуся под влиянием английского языка, и определяет актуальность исследования.

Поток англоязычных заимствований, обрушившийся на немецкий язык в последние десятилетия, настолько велик, что невозможно уследить за особенностями их использования в языке-реципиенте. Поэтому для одних носителей немецкого языка это является поводом считать англо-американизмы наиболее яркой чертой в современном развитии немецкого языка, а других – говорить об «иноязычной инвазии».

Чтобы новая единица языка – новая морфема или новое слово – приобрела в языке-реципиенте права автохтонной лексики, она должна быть принята носителями языка, освоена ими, т.е. она должна регулярно использоваться в определенных контекстах и ситуациях. Этому способствует то обстоятельство, что новая лексика «подстраивается» к существующей системе лексики: включается в тематические и терминологические круги,

встраивается в тематические, словообразовательные, семантические (например, синонимические) ряды, заполняет собой некоторые существующие в словообразовательной и семантической системе «пустые места» – лакуны.

При взаимодействии с лексическими единицами немецкого языка англо-американизмы проявляют некоторые особенности, не свойственные им в системе родного языка и обусловленные в первую очередь типичными для немецкого языка процессами словосложения.

Анализ отобранных нами из журналов и газет 275 лексических единиц показал, что при взаимодействии немецкого и английского языка возникают часто сложные образования. А односложные заимствования из английского языка составляют в компьютерной лексике немецкого языка лишь 9,1%: *Team, Microsoft, Chip*.

Сложные слова – это слова, образованные соединением двух или нескольких слов в процессе морфологического словопроизводства. Среди сложных образований можно выделить следующие группы:

1. заимствование из английского языка + немецкое слово – 49,8%: *Online-Versand, Computertechnik, Hackerangriffe*;
2. заимствование из английского языка + заимствование из английского языка – 28,7%: *Counterstrike, Chat-Time, Internet-Insider*;
3. немецкое слово + заимствование из английского языка – 12,4%: *Abspielsoftware, Netz-Freak, Heimcomputer*.

В структурном отношении слова англоязычного происхождения в известной мере не чужды представлению о немецком слове существующему в обыденном языковом сознании носителей немецкого языка: одни слова могут интерпретироваться ими как сложные (*die Hardware* 'материальное обеспечение компьютера'), другие – как суффиксальные производные (*der Typen* 'печатное устройство'), иные – как полупрефиксальные образования (*der Top-Manager, der Top-Beruf, der Top-Star*, где английское *top* 'верхушка, верх' сопоставимо по функции с немецкими префиксами и полупрефиксами).

Англо-американизмы обладают большим словообразовательным потенциалом в немецком языке. Они создают вместе с немецкими словами гибридные образования по различным словообразовательным моделям.

На современном этапе развития немецкого языка распространены модели, где одна часть слова является заимствованием, а другая – исконно немецким словом, например, *Recycling-Papier, Recycling-Verfahren* и т.п. Немецкие компоненты этих слов облегчают их освоение, их интеграцию в систему немецкого языка.

Среди них мы выделили 6 разновидностей:

1. сложные слова, которые пишутся слитно, составляют 28,2% всего исследуемого материала: *Softwareprogramm, Internetangebot, Computerspezialist*;
2. сложные слова, которые пишутся через дефис (51,6%): *Online-Musikladen, Internet-Adresse, Google-Suchen*;
3. аббревиация (1,6%): *CD, PC*;

4. сложносокращённые слова, т.е. первым компонентом является усеченное слово, образованное путём сокращения изначального слова, а вторым компонентом является полное заимствованное слово - 3,2%: *Cyberpunk* «cybernetics», *HiFi-Anlage* «High Fidelity», *Wave-Format* «waves»;

5. слова образованные смешанным способом, т.е. по модели *буква + слово + слово* (4%): *E-Mails-Adresse*, *T-Online*, *E-Mails-Verteiler*;

6. сложные слова, первый компонент, которых является сложносокращённым словом, образованным сложением начальных букв (11,3%): *CD-ROM-Laufwerk*, *PC-Lautsprecher*, *IT-System*.

Увеличение числа конstituентов внутри сложного слова происходит, как правило, для введения дополнительной информации с помощью прилагательных (*Digital-Linguist*), числительных (*Zwei-Kern-Prozessor*) или наречий (*Next-Generation-Computer*).

Некоторые сложные слова включают в себя целые словосочетания, представляющие в семантическом плане одно понятие, например: *EIZO-High-End-Monitor*.

Как показал анализ, наиболее часто в компьютерной лексике немецкого языка имеет место образование композитов с дефисным написанием, что объясняется потребностью в модификации существующих обозначений, а именно 1) для пояснения, специализации существующих понятий и явлений, например: *Kurzzeit-Web-Seite*; 2) для обобщения целого ряда имеющихся наименований. В качестве последнего компонента в таких композитах используются слова с широкой семантикой, способнее серийно образовывать новые термины, (-*System*, -*Programm*, -*Technik*), например: *Skype-Technologie*; 3) для повышения статуса обозначаемого объекта или явления, например: *Cyber-Staat*, *Live-Webstream*; 4) для экономии языковых средств, например: *E-Papier*, *TV-Koch-Chow*.

подавляющее большинство сложных существительных с дефисным написанием, имеющих в своем составе заимствованные конstituенты, двухкомпоненты и соединяются с помощью одного дефиса, например: *Game-Entwicklung*.

Почти треть всех заимствованных сложных слов состоят из трех (*15-Zoll-Monitor*, *Science-Fiction-Aufbruch*) или четырех конstituентов (*EIZO-High-End-Monitor*, *Standard-CD-ROM-Laufwerk*) и соединяются с помощью двух и трех дефисов.

Таким образом, образование композитов с использованием англо-американизмов является удобным способом словопроизводства, особенно на этапе вхождения и адаптации заимствований. Сложные слова такого типа способны выражать сложное понятийное содержание, часто соотносимое с пропозицией.

Структурный анализ англо-американской заимствованной лексики в сфере компьютерных технологий свидетельствует о том, что сложные слова наиболее употребительны, так как наиболее конкретно называют и характеризуют предмет, ту или иную реалию.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Das Parlament. – 2005. – № 3.
2. Deutschland. – 2000. – № 2; 2003. – № 4; 2005. – № 2, 3; 2006. – № 4; 2007. – № 1.
3. Focus. – 1998. – № 7, 12, 37.
4. Juma. – 2000. – № 1, 3; 2001. – № 3.
5. Spiegel. – 1999. – № 9; 2000. – № 14; 2004. – № 15, 44, 45; 2007. № 8.
6. Stern. – 1999. – № 40; 2004. – № 19.
7. Vitamin de. – 2005. – № 27; 2006. – № 29; 2007. – № 32, 35.

**С.С.Котовская**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

**РИТОРИЧЕСКИЙ ВОПРОС КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ГОВОРЯЩЕГО В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Повышение роли «человеческого фактора» во всех сферах общественной жизни не могло не отразиться на языке как средстве общения. Это обстоятельство послужило стимулом для новой волны лингвистических исследований, объединившихся в так называемую «антропологическую лингвистику» в противовес «нечеловеческой лингвистике» [13]. Приоритетность антропоцентрической парадигмы в лингвистике способствует тому, что объектом рассмотрения становится не язык как таковой, а язык в его тесной связи с участниками коммуникации – говорящим(и) и слушающим(и) со всей совокупностью их индивидуально-личностных свойств. Такой подход позволяет вновь обращаться к явлениям языка, либо уже изученным, либо забытым традиционной, структурной лингвистикой.

Одной из таких структур представляется риторический вопрос в немецком языке. При всем многообразии описаний структурной, семантической и даже функциональной стороны этого явления в различных языках, остаются аспекты, представляющие интерес для дальнейших исследований. Одной из таких сторон является способность риторического вопроса передавать характер взаимоотношений между коммуникантами.

С точки зрения прагмалингвистической теории, социальный статус участников коммуникации проявляется, помимо прочего, в постулатах общения и речевых актах, способах воздействия и прагматических значениях языковых единиц [12, 162]. Речевые акты способны менять социальный статус говорящих и слушающих, а также отношения между коммуникантами [11, 223].

Рассмотрение риторических вопросов в немецком языке с точки зрения ТРА позволяет сделать вывод о том, что эта структура используется для косвенного выражения различных коммуникативных намерений, и обладает богатым прагматическим потенциалом. Материалом для нашего многоэтапного экспериментально-фонетического исследования послужили

500 риторических вопросов в контекстах из 11 художественных произведений немецких авторов. Семантический анализ экспериментального корпуса показал, что основными прагматическими значениями, выражаемыми риторическими вопросами, являются сообщение, побуждение и оценка.

Любое значение в речи может передаваться как эксплицитно, так и имплицитно. Использование в речи **импликатур** повышает статус говорящего как в глазах адресата, так и в собственных глазах [9, 21]. Уже поэтому риторический вопрос является одной из излюбленных фигур экспрессивной речи, ведь он практически всегда позволяет извлечь из сообщения дополнительные смыслы. Например:

*“Unteroffizier Lenz,” erwiderte ich spoettisch. “Glauben Sie, ich bin ein Bigamist und verheirate den Wagen zweimal?” [7, 105]*

Вместо того, чтобы сказать прямо: «Я уже продал машину», друг героя сообщает, при чем опять-таки косвенно, что он не сторонник двоеженства. Дистанцирование говорящего усиливается переходом на «Вы» и официальным обращением.

Речевые акты – **сообщения** относятся, согласно классификации В.И. Карасика, к статусно-нейтральным [12, 118-119]. И лишь придание им косвенной, менее категоричной формы. Приводит к увеличению дистанции между партнерами по общению, т.е. к актуализации их статусных различий. Примером тому служит риторический вопрос:

*“Ist die Angelegenheit so kompliziert?” fragte Edgar Oppermann zurueck. Geheimrat Lorenz leckte sich die goldenen Zaehne: “Was ist heutzutage nicht kompliziert, lieber Oppermann?” [4, 8]*

*== Heutzutage ist alles kompliziert.*

Использование риторического вопроса в качестве сообщения, для которого в языке существует традиционная структура – повествовательная – считается в литературе удачным стилистическим приемом. Общим значением, выражаемым риторическим вопросом в данных структурах, является побуждение адресата речи к размышлению. Ответ на вопрос почти очевиден, он подсказывается самим вопросом, но ты, читатель, все-таки подумай! Тем самым имеет место нарушение постулата качества (по П. Грайсу), и спрашивая об очевидных вещах, говорящий наделяет себя статусом человека, имеющего право поучать.

Речевые акты – побуждения относятся по той же типологии к статусно-фиксированным. Экспериментальный материал показывает, что риторический вопрос в немецком языке не является структурой, пригодной для передачи **побуждения** и последовательно для этого используемой. Так, для передачи категоричных побуждений с нисходящим статусным вектором – приказа, команды – он не используется вовсе. Менее же категоричные побуждения – предложение, совет, просьба – не выражаются напрямую, а как бы побуждают слушающего путем мысленного анализа самостоятельно осознать необходимость совершения того или иного действия. Например:



*Alexander war noch nie so gut zu Maria wie jetzt. Das ist manchmal schon zu viel, denke ich, das ist uebertrieben, Als muesste er etwas gut machen mit dem Kind, als wuesste die Kleine von den boesen Beleidigungen. **Warum aber erkennen sie dem Olaf nicht seinen Titel "Verdienter Aktivist" ab?** Das waere er naemlich gerade geworden, wurde gross herausgestellt in der Zeitung [4, 224]*

*==Man sollte ihm den Titel aberkennen. == Erkennt ihm doch den Titel ab!*

Сопоставление этих трех синонимичных структур отчетливо показывает различие в характере отношений между коммуникантами: безапелляционное побудительное наклонение не принимает в расчет собеседника и звучит категорично со стороны говорящего, грамматический синоним с модальным глаголом в сослагательном наклонении значительно смягчает категоричность высказывания, при этом очевидно явление речевой манипуляции адресатом (маскировка агенса). Риторический вопрос с той же семантикой имеет совершенно иной прагматический план: целеустановка побуждения остается, но она выражена без категоричности, допускаются иные варианты, появляется момент сомнения у говорящего, т.е межличностный аспект существенно изменяется, актуализируются статусные различия, что и обуславливает использование в речи риторического вопроса в качестве синонимичной формы для типичных средств выражения той или иной интенции.

В 62% случаев риторический вопрос используется для передачи оценки, при этом 55% оценочных риторических вопросов передают *негативное* отношение говорящего к сообщаемому. Именно **оценочные** речевые акты (или экспрессивы) наиболее ярко демонстрируют зависимость языковых средств от социального статуса говорящего. Они относятся к статусно-лабильным речевым актам, зависят от ситуации общения и имеют переменный статусный вектор [12, 118-119]. Давать оценку чему-либо имеет право только тот человек, у которого есть на то соответствующие полномочия (например, учитель, судья, старший по возрасту, званию и т.п.). Это правило закреплено как в культуре социума в целом, так и в правилах речевого этикета.

Среди оценочных значений, передаваемых риторическими вопросами, довольно распространенными являются оттенки порицания-упрека. Наиболее типичными условиями для таких РА являются: ролевая структура «вышестоящий / нижестоящий» с точки зрения возрастной иерархии, довольно близкие отношения интерактантов, непринужденная обстановка общения [8, 17]. Например:

*„Herbert Menge ist Stempelschneider und verdient siebzig Mark in der Woche. Mein Gott, Junge, warum lernst du nicht Stempelschneider?“ warf sie dem Sohn vor. “Ich will gern mit dir darben bis zum Ende der Lehre” [1, с. 133]*

*Henriettes Worte waren sproede und zerbroeckelt: “Du vertreibst mir die Kundschaft. ... Meinst du, die Frauen kommen wieder in einen so schmutzigen Laden?” [1, 49]*

Данные примеры иллюстрируют взаимоотношения «отцов и детей»: родители дают негативную оценку поступкам сына (дочери). Использование

риторического вопроса вместо традиционных в такой ситуации структур – восклицания или побуждения вызвано стремлением сократить дистанцию между поколениями, наладить контакт с детьми, вызвать их на разговор.

Но как менее категоричная структура он приемлем и в других ситуациях, например, когда говорящий и слушающий принадлежат примерно одной возрастной категории и не разделены иерархическими отношениями:

*“Hast ueberhaupt schon jemals etwas Uneigennuetziges getan in deinem Leben? Gerafft und geschachert hast du. Oder denkst du, ich weiss nicht, was die Leute ueber dich erzaehlen? Aufschneiden ist noch das Harmloseste...” [2, 196]*

*Junge, Junge, du bist ein Kamel! Warum hast du die nicht eingeladen? [2, 154]*

В таких случаях некатегоричная форма оценки как бы компенсирует «дерзость» говорящего, который отважился понизить статус слушающего, вынося ему негативную оценку, содержащуюся в семантике оценочных слов.

В ситуациях высокой эмоциональной напряженности говорящий может забыть о статусных различиях, о том, что он обращается к вышестоящему, например, к представителям власти:

*Stark aufgeregt warf er ihnen Vorwuerfe ins Gesicht :»Was habt ihr aus Deutschland gemacht, ihr Raeuber und Moerder? Was habt ihr mit meinem Sohn gemacht? Was hat mein alter Vater euch getan? Und jetzt! Jetzt wollt ihr die Welt in Brand stecken!« (6, с. 131)*

*Henriette lachte sproed: “Und wohin soll ich mit dem Kindern gehen? Soll ich den Gashahn aufdrehen?– hier habe ich die Kinder zur Welt gebracht, hier ist ihr Zuhause. Und Sie kommen mir mit Gesetzen. Mein Gott! Sind Sie nicht ein Schutzmann? Ein Schutzmann? Wen schuetzen Sie?” (1, с. 22)*

В состоянии безысходности – глубокого негативного состояния – героиня обращается к более высокой инстанции – императору, обвиняя уже его в нечуткости и равнодушии, явно нарушая статусную иерархию. Риторический вопрос подчеркивает это неравенство:

*Henriette rief empoeert: “Warum erlaesst der Kaiser solche Gesetze? Schuetzt mich der Kaiser? – der wohnt im Schloss und faehrt sechsspaennig. Was kuemmert ihn mein Jammer?” (1, 22)*

Не найдя сочувствия у императора, Генриетта обращается с упреками в «суд высшей инстанции» - к богу, создавая тем самым т.н. нестандартную иерархию участников общения (12, 126):

*Henriette schuettelte machtlos die erhobenen Faeuste: “Und der da oben? Beleidige ich ihn, wenn ich anklage? Warum hast du sechs meiner Kinder verrecken lassen? Welche Suende habe ich begangen? Warum laesst du es zu, dass der Kaiser solche Gesetze macht?” (1, 22)*

В следующей ситуации говорящий пользуется приемом ироничной шутки, которая считается в лингвистической литературе одним из показателей статусного неравенства, поскольку ее инициатором, как правило, выступает человек с более высоким статусом (9, с.143). В данном же случае разговаривают два фронтовых друга, и риторический вопрос компенсирует эффект вынесенной негативной оценки:

*Er sah mich an: "Jammervoller Dilletant! Um so schlimmer. Weisst du denn nicht, dass das ein fabelhaftes Maedchen war? Hast du dir die Augen angesehen? Natuehrlich nicht – du hast dein Schnapsglas angesehen" (7, 59)*

Оценочные риторические вопросы, сами по себе обладая высокой степенью экспрессивности ввиду своей нестандартной синтаксической структуры, тем не менее, часто наделены еще и эмоционально окрашенной лексикой, что усиливает их воздействие на адресата. Это позволяет передавать с их помощью сильные негативные чувства, вплоть до оскорбления. Отличие порицания от оскорбления в данном случае заключается не в степени категоричности, а в наличии или отсутствии регулирующей функции, т.е. в ориентации говорящего на исправление адресата или на то, чтобы уязвить, обидеть его. Например:

*Nicolas, als es ihrer ansichtig wurde, verbarg nicht seine zornige Ueberraschung. Was wollte die dicke, alte Vogelscheuche in seinem eleganten Geschaefft? (6, 250)*

Данный контекст иллюстрирует взаимодействие средств различных языковых уровней: антитезы, контекстуальных синонимов, эпитетов, слов автора и речи персонажа, интонации, которые в совокупности подчинены одной цели – передать крайне негативное отношение к объекту речи, понизить его социальный статус.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что риторический вопрос является фигурой речи, используемой с учетом личностной сферы коммуникантов. Как менее категоричная форма передачи сообщения и побуждения, он направлен на увеличение статусных различий, дистанции между говорящими. В оценочных речевых актах он способствует нейтрализации статусных различий. При взаимодействии риторического вопроса с языковыми средствами различных уровней (лексических, стилистических, грамматических, просодических и контекста), статусный вектор речи может как усиливаться, так и меняться на противоположный.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Apitz, B. Der Regenbogen. / B. Apitz. -- Halle: 1977. – 472 S.
2. Basan, W. Die Frauen meines Sommers / W. Basan. – Berlin: Verlag der Nation, 1962. – 252 S.
3. Feuchtwanger, L. Geschwister Oppermann. / L. Feuchtwanger. -- Berlin: Aufbau-Verlag, 1960. – 355 S.
4. Görlitz, G. Drei Wohnungen. / G. Görlitz. – Drei Wohnungen. – Berlin: Verlag Neues Leben, 1988. – 341 S.
5. Linde, C. Linguistic Consequences of Complex Social Structures: Rank and Task in Police Helicopter Discourse // Proceedings of the 14 th Annual Meeting, Berkeley Linguistic Society, -- Berkeley, 1988. – P. 142-152
6. Remarque, E.-M. Die Nacht von Lissabon. / E.-M. Remarque. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1976. – 304 S.
7. Remarque, E.-M. Drei Kameraden / E.-M. Remarque. – M., 1963. – 462 S.

8. Бессонова, И.В. Речевые акты похвалы и порицания собеседника в диалогическом дискурсе современного немецкого языка: Автореф. дис. На соиск. учен. степ. канд. филол. наук: 0.02.04 / И.В. Бессонова. – Тамбов, 2003. – 23с.

9. Богданов, В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. / В.В. Богданов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 88 с.

10. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – М., Прогресс, 1985. – С. 217-237.

11. Демьянков, В.З. Теория речевых актов в контексте современной зарубежной лингвистической литературы / Новое в зарубежной лингвистике – Вып. 17: Теория речевых актов. – М., Прогресс, 1985. – С. 223-235

12. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: Изд.-торговый дом «Гнозис», 2002. – 333 с.

13. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / Рос. АН, Ин-т языкознания. – М., Наука, 1992. – 280 с.

## **Н.К.КРЕПСКАЯ**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

### **ТЕКСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

На рубеже веков существенно изменился социокультурный и образовательный контекст изучения иностранных языков в Республике Беларусь и в Европе в целом. При обучении иностранному языку сегодня предусматривается не только овладение им, как таковым, но и более глубокое ознакомление с культурой страны изучаемого языка.

Новые задачи требуют новых подходов и к отбору содержания, и к методической организации материала. Содержание языкового образования должно способствовать воспитанию человека культуры, гражданина своей страны и мира, умеющего интегрироваться в мировое сообщество и успешно функционировать в нем.

Профессор Н.Д.Гальскова отмечает, что современное общество становится поликультурным, требующим от его субъектов терпимости и понимания в общении с представителями иных национально-культурных социумов, а самый ближайший окружающий мир обучаемого многомерным и многокрасочным. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования [1]. Исходя из этого, совершенно по-новому осознаётся роль иностранного языка как учебного предмета. Ведь именно язык является проводником культуры того или иного народа для других культур и народов. Он открывает учащимся непосредственный доступ к огромному богатству

этого народа, служит дополнительным “окном в мир”, важным средством взаимопонимания и коммуникации представителей различных культурных сообществ.

Современное языковое образование призвано раздвинуть границы мировосприятия и мироощущения обучаемого, внести в его картину мира, созданную с помощью родного языка, новые краски иной культуры. Обучение языкам должно быть нацелено не только на формирование коммуникативной компетенции, как способности употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях речевого общения. Важно развивать у обучаемых умения объяснять и усваивать чужой образ жизни с целью разрушения имеющихся в их сознании стереотипов, использовать неродной язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и расширения своей индивидуальной картины мира [1].

В своей работе, посвященной вопросам социокультурных явлений в изучении иностранных языков, Е.Н. Соловова и Е.А. Кривцова подчеркивают, что использование иностранных языков в коммуникативных целях требует определенного уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции, в связи с чем возникает необходимость обучения иностранным языкам в неразрывном единстве с изучением специфики общественной и культурной жизни как своей страны, так и страны или стран изучаемых языков. Происходит смещение акцентов в преподавании иностранных языков с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур [2].

Для формирования оптимального уровня коммуникативной компетенции необходимо совершенствование умений учащихся во всех видах речевой деятельности. Однако, вопросы, связанные с обучением чтению всегда занимали особое место в отечественной методике обучения иностранным языкам. Как средство языкового общения чтение доминирует по распространённости, важности и доступности.

Обучение чтению на иностранном языке призвано обеспечивать рецептивное овладение языковым материалом и развивать познавательную компетентность обучаемых, т.к. с одной стороны, это вид речевой деятельности, а с другой, основа для формирования информационно-академических умений. Опираясь на данные умения, человек способен ориентироваться в современных информационных потоках.

Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно рассматривать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Применение современных информационных технологий во многом способствует обогащению содержания обучения чтению посредством аутентичных текстов из ресурсов Интернет.

Идея изменений в системе обучения чтению иноязычных текстов базируется на положении о том, что именно применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обеспечивает современный подход в обучении иностранным языкам, повышает эффективность самостоятельной

работы студентов и стимулирует их познавательный интерес. Используя ИКТ, мы вызываем инструментальную мотивацию студента, т.е. мотивацию, вытекающую из положительного отношения к определённому виду работы. Современному студенту близко всё то, что связано с информационными технологиями и построение обучения на их основе, безусловно, вызывает интерес и импонирует им.

Интернет – это доступный источник “свежей” информации, и текстовой в том числе. Именно там можно найти средние по объёму (а для нас это важно) тексты по различным темам. Нашим студентам интересно знать, как живут люди в стране изучаемого языка, какие им приходится решать проблемы, чем отличается их образ жизни от нашего и многое другое. Даже самый хороший учебник с точки зрения содержащихся в нём текстов в известной степени консервативен, в том смысле, что не имеет места постоянное обновление информации о жизни носителей изучаемого языка. А ведь именно такого рода информация вызывает повышенный интерес и, следовательно, благоприятно сказывается на мотивации овладения иностранным языком.

Для эффективного чтения на иностранном языке необходимо сформировать основные базовые технологии работы с текстом, включающие умения игнорировать неизвестное, если это не мешает выполнению поставленной задачи; прогнозировать и вычленять нужную смысловую информацию; читать по ключевым словам; работать со словарем; использовать сноски и комментарии, встречающиеся в тексте; интерпретировать и трансформировать текст.

Опираясь на материалы статьи Е.Н. Солововой, подчеркнем, что при отборе учебных текстов необходимо соблюдать ряд требований к их тематике и проблематике:

- направленность на формирование необходимых языковых и речевых навыков и умений;
- соответствие возрасту, интересам, возможностям, уровню информационно-аналитических и когнитивных умений обучающихся;
- способствование их адекватной социализации в условиях межкультурного общения.

Хорошо подобранные проблемные тексты разных жанров обеспечивают не только получение фактической информации по широкому спектру вопросов, но и служат содержательной и речевой опорой для развития аналитических и общепилологических умений. Проблематика текстов помогает и в решении таких важных задач, как воспитание личности 7.

Итак, предлагаемый преподавателем страноведческий материал должен быть тщательно отобран. Помимо рассказа об основных «стереотипах», в него могут быть включены темы, интересные именно данной возрастной и языковой аудитории. Таким образом, преподаватель получает дополнительный рычаг для манипуляции интересом студентов. Этому же способствует и подбор материалов, которые должны быть аутентичными, современными, динамичными, соответствовать уровню языковых знаний группы. Студенты не только слушают преподавателя, они должны сами

активно участвовать в учебном процессе. Исходя из этого принципа, чтение статей из оригинальных изданий по тому или иному затронутому вопросу, анализ литературных, исторических источников, работа со словарем, подготовка собственных сообщений представляются необходимым элементом занятий по ИЯ.

Целью чтения текстов страноведческого содержания является формирование умений просмотрового, ознакомительного и изучающего чтения, т.е. умений извлекать информацию в нужном объеме для решения конкретной речевой задачи. Важно также, чтобы характер текстов и методический аппарат к ним позволяли студентам работать не только с участием преподавателя, но и индивидуально, в мини-группах, в режиме самостоятельной исследовательской работы.

Важно также, чтобы «каждый обучаемый осознавал процесс обучения как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, от его усилий по изучению языка. Реализация большого личностно-развивающего потенциала современного лингвистического образования возможна лишь при условии интенсивной познавательной деятельности, его максимальной творческой активности и самостоятельности» [1].

При таких условиях организация учебной деятельности с использованием разножанровых текстовых материалов на иностранном языке и разработанных к ним заданий проблемно-коммуникативного характера будут способствовать формированию социокультурной компетенции у студентов и школьников.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. *Гальскова, Н.Д.* Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностр. языки в школе. - 2008. - №5. с.2-7.
2. *Соловова Е.Н., Кривцова Е.А.* Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков // Иностр. языки в школе. - 2006. - №5. С. 2-7.

**Н.Е.ЛАПТЕВА**

**И.Е.КОВАЛЕВА**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

#### **К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Технология обучения определяется как совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. Рассматривая технологии применительно к иноязычному образованию, отмечают, что это совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности

(диктуемой логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода) реализовать данный метод на практике.

В психолого-педагогическом плане основные тенденции совершенствования учебных технологий характеризуются переходом к личностно-ориентированному взаимодействию преподавателя и обучающегося; к учению как процессу развития, познания, позволяющему использовать усвоенное; к индивидуализации обучения; к повышению ответственности изучающего иностранный язык за процесс и результаты учения, т.е. развитию автономности.

Формирование специалиста нового уровня, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной компетентностью, способным вырабатывать и принимать решения в быстроменяющейся ситуации, предполагает применение технологии развития критического мышления. Данную технологию разработали в середине 90-х годов XX века американские педагоги Дж. Стил, В. Мередит, Ч. Темпл.

Развитие критического мышления предполагает формирование и развитие интеллектуальных умений и навыков рефлексивно-оценочной деятельности. К интеллектуальным умениям относятся умение анализировать, видеть причинно-следственные связи, аргументировать свою точку зрения. Рефлексивно-оценочная деятельность в рассматриваемом контексте предполагает адекватное оценивание обучающимися содержания изучаемой информации. В основе технологии может лежать базовая модель, состоящая из трех фаз (стадия вызова, стадия осмысления, рефлексия), либо таксономия познавательной деятельности Б. Блума.

Среди педагогических технологий гуманистической направленности одной из наиболее перспективных является технология обучения в сотрудничестве. Обучение в сотрудничестве предполагает раскрытие личностного потенциала каждого студента и делает преподавателя ответственным за создание необходимых для этого условий. К отличительным признакам обучения в сотрудничестве относятся позитивное взаимодействие членов группы, совместная учебно-познавательная и творческая деятельность обучающихся, социализация обучающихся на межличностном уровне и в малой группе, общая оценка работы группы. Данная технология также предполагает последовательное выполнение определенных шагов на пути к достижению результатов.

Своеобразие технологического подхода к овладению иноязычным общением проявляется в том, что он дает не описательную, а конструктивную предписывающую схему, которая в конечном счете позволяет добиться достижения запланированных результатов. Изучение и овладение данной схемой позволит существенно интенсифицировать процесс обучения и изучения иностранных языков.



Республика Беларусь, Минск, БГУ

## АПЕЛЛЯЦИЯ К АВТОРИТЕТУ В НЕМЕЦКОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Коммуникативный ход апелляции к авторитету [3, 155] представляет собой отбор и использование оратором примеров выражения мнений, речевого и неречевого опыта, знаний различных субъектов в целях оптимизации воздействия высказывания и усиления своей коммуникативной позиции. Данный коммуникативный ход широко используется в различных типах дискурса: педагогическом, религиозном, политическом и т.п. В публичной немецкоязычной публичной речи, представленной в нашем исследовании дискурсом религии и политическим дискурсом, коммуникативный ход апелляции к авторитету занимает одно из ключевых мест. Следует отметить, однако, что логика не всегда приветствует прием апелляции к авторитету в силу его определенной манипулятивности и не считает данный прием подходящим для доказательства тезиса [см.: 1, 287].

Представленное исследование использования ораторами к коммуникативного хода апелляции к авторитету проводилось на материале выступлений немецких политиков Свободной демократической партии в 2004-2006 годах, и проповедей, произнесенных в Христианском центре Бухвег (Швейцария) в тот же период. Все ораторы, выступления которых использовались в выборке, имеют большой опыт публичных выступлений и сами являются авторитетными специалистами в соответствующих областях.

Классифицирование коммуникативных ходов апелляции к авторитету было в данном исследовании проведено по источнику апелляции, то есть по лицу или предмету в основе речевого высказывания, оформляющего конкретный пример использования данного коммуникативного хода. Классифицирование коммуникативных ходов апелляции к авторитету повторяет модель коммуникации (я – ты – он). Источниками апелляции могут быть сам оратор, конкретные присутствующие на выступлении слушатели, третьи лица, (специалисты соответствующих рассматриваемых в выступлении областей, участники, очевидцы какого-либо события, знаменитости, лица, знакомые оратору и/или слушателям из повседневной жизни или из сферы общих профессиональных или личных интересов, группы лиц, инстанции, неопределенное сообщество и т.п.), различного рода прецедентные тексты (Библия, законы, постановления и т.п.), причем прецедентные тексты могут быть источником апелляции как напрямую («*Die Bibel sagt...*»), так и через своих действующих лиц («*Jesus sagt...*»).

Чаще всего источником апелляции становятся *третьи лица*, напр.:

*Reinhold Maier sagte in seiner Dreikönigsrede 1964: "Die Entwicklung gab uns recht. Jeder will heute Volkspartei sein. Wir aber waren es immer und sind es heute!"*

*Es gab einen bekannten Philosophen, der lebte vor dreihundert Jahren. ... Und er hat **einen Satz geprägt**, den kennen wir bis heute. Das war der Monsieur Dekart. ... „Cognito ergo sum“. Das heißt: „Ich denke, also bin ich.*

Далее по частотности использования следует отсылка реципиента к мнению, речевому и неречевому опыту, знаниям самого *оратора*. Для проповеди в таких случаях характерно использование в языковом оформлении подобных текстовых пассажей эксплицитных форм привлечения внимания к произносимому тексту (*Ich sage euch*). В текстах может также использоваться отсылка к мнению, речевому и неречевому опыту, знаниям *слушателей*, иногда в сочетании с мнением и опытом оратора, напр.:

*Vielleicht hast du das mal selbst gesehen, erlebt?!*

*Sie sehen doch manchmal selbst, wie das funktioniert.*

Существенные различия по использованию коммуникативного хода апелляции к авторитету демонстрирует использование *прецедентных текстов* в качестве авторитетного источника, таковыми для политических текстов являются различные законы и постановления, а для проповедей – Библия, напр.:

*Die liberale Verfassung unseres Landes hat uns mehr demokratische Stabilität gegeben, mehr allgemeinen Wohlstand, mehr soziale Gerechtigkeit und mehr Rechtsstaatlichkeit, als wir je alle zuvor und die Generationen vor uns in der deutschen Geschichte hätten erleben können.*

*Die Bibel sagt uns das Eine tun und das Andere nicht lassen.*

Исследование показывает, что наиболее частотными разновидностями апелляции к авторитету для политических текстов является обращение к мнению специалистов различных сфер общественной жизни, в то время как для проповедников наиболее авторитетным источником является текст Библии и ее действующие лица. Ораторы в одинаковой степени часто используют собственный опыт личности и опыт слушателей.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимова, Т.В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект): дис. д-ра. фил. наук: 10.02.19 / Т.В. Анисимова. – Краснодар, 2000. – 333 л.
2. Волков, А.А. Основы русской риторики / А.А. Волков. – Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1996. – 343 с.
3. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс Изд. 2-е, стереотипное – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.

**М.Н.МАЕВСКАЯ**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

#### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема развития социально-ролевой компетентности личности особенно остро встала в настоящее, отягощенное экономическим кризисом время.

Очень часто студенты как субъекты общения испытывают затруднения в проигрывании различных социальных ролей, не все могут соответствовать ролевым ожиданиям и от этого теряются в нынешней ситуации. Для них необходимо быть вовлеченными в процесс обучения, рефлексии собственных затруднений при взаимодействии с социальным окружением. В то же время успешность проигрывания социальных ролей зависит от соответствия требований и характера личности, ее знаний, способностей и готовности ее исполнять.

Данный вопрос волнует всех педагогов, которые наряду с решением таких приоритетных в нашей работе задач, как обучение, воспитание и развитие, выполняют задачу формирования компетентной личности, способной преодолевать все жизненные препятствия.

Одним из компонентов социальной компетентности личности является социально-ролевая компетентность, составляющими которой выступают ролевая и социальная компетентность.

Компетентность включает в себя знания и умения, способности, ценности и убеждения индивида, его опыт, которые взаимосвязаны между собой и являются ее структурными элементами. Они необходимы индивиду для того, чтобы быть компетентным на нескольких уровнях: на уровне личностной идентификации, поведенческом уровне и уровне взаимодействия с социальным окружением и социальными институтами.

На уровне личностной идентификации происходит процесс присвоения индивидом знаний, ценностей, свойств и форм поведения тех людей, с которыми он имеет непосредственное взаимодействие.

Поведенческий уровень представляет собой систему поступков, совокупность действий человека, в основе которых лежат его ценностные установки, мотивы, цели, знания. В определенной ситуации взаимодействия с социальным окружением через эти действия выражается отношение личности к социальному и предметному миру.

В каждой из социальных групп индивиды занимают определенное положение, обладают определенным статусом, к ним предъявляются определенные ролевые требования, они выступают в разных социальных ролях. Социальные роли могут быть кратковременными, постоянными или неопределенными во времени. Сравнение смыслов понятия «роль» дает возможность выделить две существенные характеристики: ролевые требования и ролевое поведение. Ролевые требования есть права, обязательства и обязанности, нормы поведения, требуемые социальным окружением от личности.

Ролевое поведение индивида проявляется в его реальных действиях в рамках роли. Оно позволяет объяснить отдельные стороны ситуативного поведения, под которым могут скрываться мотивы, ценности, способности, действия, мысли, чувства и отношения индивида к существующей ситуации. Вступая во взаимодействие, личность ориентируется на статус другого и подбирает соответствующую роль.

В ролевом поведении личности проявляется индивидуальность человека, мера освоения им роли, которая зависит от знаний и умений находиться в определенной социальной роли, от субъективных представлений и своеобразного восприятия о характере социальной роли, ее значимости для индивида, его стремлений соответствовать ожиданиям социального окружения.

Критерием оценки выполнения индивидом социальной роли является соответствие поведения личности и предъявляемых ожиданий социальной группы или общества, которые являются их субъектом.

Успешность принятия и проигрывания социальной роли зависит от соответствия требований характеру и качествам человека, его знаниям, умениям, способностям и готовности ее играть.

Однако не всем удастся легко и безболезненно переходить и играть различные социальные роли, соответствовать ролевым ожиданиям. Таких студентов необходимо вовлечь в процесс обучения, рефлексии собственных затруднений при взаимодействии с социальным окружением.

Постоянное взаимодействие требует от личности наличия развитой социально-ролевой компетентности, проявляющейся в знаниях и умениях, готовности играть социальные роли, гибкости в поведении, изменениях форм общения, деятельности при объективном изменении ситуации и предъявляемым ролевым требованиям.

Социально-ролевая компетентность это готовность и способность выстраивать взаимодействие в системе межличностных отношений с учетом сложившейся социокультурной ситуации.

Социально-ролевая компетентность включает в себя когнитивный и операционально-поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний об особенностях взаимодействия, стилях взаимодействия на деловом и социально-психологическом уровнях, о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях, позициях, которые занимают субъекты взаимодействия.

Это, прежде всего знания о том, как протекает процесс взаимодействия, представление об особенностях своего поведения, четкое осознание и понимание личностью своих ценностей, ориентацию в ценностях других, четкое понимание не только своих потребностей, желаний, интересов, но и потребностей, интересов других людей.

Эти элементы являются для индивида опорой в каждодневном взаимодействии и общении с социальным окружением, позволяют ему быть инициатором и субъектом собственных ценностей, убеждений, умений принимать решения и вести себя в соответствии с приобретенными ценностями, ориентироваться в различных социокультурных ситуациях, находить пути решения возникающих проблем, ставить и достигать поставленных целей.

На занятиях больше всего помогают студентам приобретать уверенность и развивать свои способности именно ролевые и деловые игры, если они

максимально приближены к естественным жизненным условиям. Так, например, при работе практически над любой разговорной темой можно проигрывать такие ситуации как: «Пресс-конференция», «Покупка обуви, цветов (книги, машины, дома)», «Демонстрация модной одежды», «У врача (юриста, психолога)», «Экскурсия по городу», «Встреча друзей», «Прием гостей», «День рождения» и многие другие ситуации. Особенно охотно студенты выполняют роль преподавателя, выступая перед группой с докладом, с компьютерной презентацией, например по теме «Достопримечательности Берлина (Минска) или другого города, к примеру «Мой родной город».

Успешное проигрывание ролевых игр на занятиях помогает студентам ориентироваться и в жизненных ситуациях, самостоятельно организовывать эффективное взаимодействие с социальным окружением, критически анализировать свою коммуникацию, основанием которой являются личные качества, ценности, приобретенный опыт, обучение и самосовершенствование.

### **С.П.ПАВЛОВИЦКИЙ**

Республика Беларусь, Минск, МГЛУ

## **ПЕРИОДИЗАЦИЯ ИСТОРИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ПОДХОДЫ И КРИТЕРИИ**

Понятие периодизации является не сугубо лингвистическим, а общенаучным. Его определение в Российском энциклопедическом словаре гласит: «Периодизация — деление процессов развития общества или природы на отличающиеся друг от друга периоды на основе определенных признаков или принципов». Применительно к истории языка Т. Рёльке, авторитетный современный исследователь теоретических аспектов периодизации, дает следующую дефиницию: «под периодизацией истории языка понимается некоторое членение развития языка на отрезки, различимые во временном и фактическом плане» [2, 798].

История периодизации немецкого языка является одним из традиционных проблемных полей германистики. Свое начало она берет с вариантов Я. Гримма (1819) и В. Шерера (1890), в новейшее время большое влияние оказало также «инновативное предложение» Хуго Мозера (1951) [2, 802].

Каждая периодизация как построение некоторой модели развития языка опирается на определенные представления общей лингвистической теории. На современном этапе языкознания особенно важными здесь считаются положения о коммуникативной функции языка, которая определяет его общественную значимость, о системно-структурной организации языка и о вариантности как способе существования и функционирования языковой системы, а также основе механизма ее изменения.

Лингвистические теории, пренебрегающие изучением языка в его функционировании, отрицающие пользу вариантности и выделяющие один (как правило, синтаксический) уровень языковой организации в качестве определяющего: ортодоксальный структурализм, трансформационная и генеративная лингвистика – не способны адекватно объяснить ни переход от одного состояния языковой системы к другому (они вынуждены предполагать прерывистое развитие), ни обусловленность такого перехода.

Таким образом, наиболее плодотворным в изучении истории языка и построении ее периодизации представляется системно-функциональный подход. Какие перспективы открывает в этой области лингвистики когнитивно-дискурсивный подход, пока судить, видимо, преждевременно. Проблемы видятся в том, что когнитивные исследования тесно связаны с теориями о психической организации человека, а историческая психология сама является еще не достаточно развитой наукой, из-за чего возникает опасность анахронических выводов. Дискурсивные исследования, далее, обычно основаны на наблюдении за живым общением, что невозможно в истории языка.

В основу каждой конкретной периодизации закладывается определенный критерий (но чаще совокупность критериев). Следуя определению Т. Рёльке, критерий периодизации – это «аспект описания языка, привлекаемый для членения истории развития языка на отрезки, различимые во временном и фактическом плане». Исследователь также считает целесообразным ввести понятие признака периодизации, под которым понимается определенное «явление в истории языка, описываемое в выбранном аспекте и считающееся характерным для данного отрезка в отличие от других отрезков [периодов]» [2, 799].

Выделение периодов истории языка может ориентироваться:

1) на учет изменения коммуникативных условий и потребностей, обусловленного развитием общества, отдельных социальных институтов (политическая, экономическая история, история церкви, науки, искусства и т.д.);

2) на прослеживание развития отдельных разновидностей и форм существования языка (*Varietäten*, *Existenzformen*), в том числе как относительно изолированных систем (письменный – устный язык; литературный язык – диалекты; стили; социолекты);

3) на прослеживание развития отдельных уровней языковой системы: от дознаковых до супraseгментных, т.е. от фонем и графем до просодии, структуры текстов и типов коммуникативных актов (О. Райхманн). Можно допустить, что на каждом из этих уровней возможно собственное языковое развитие, а также его временная периодизация, так что каждый из них может быть привлечен в качестве критерия [2, 800].

Явления каждой из этих групп, соответственно, могут выступать в качестве критериев описания, задавая определенный угол зрения на развитие языка. Критерии первой группы относятся к внеязыковым

(экстралингвистическими), поскольку они влияют на развитие языка опосредованно, двух других – к языковым (интралингвистическими).

В соответствии с критериями периодизации получили свои названия и выделяемые периоды. Применительно к версиям периодизации немецкого языка, проанализированным Т. Рёльке [1], выделяются два ряда наиболее распространенных обозначений:

- 1) Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch, Frühneuhochdeutsch, Neuhochdeutsch (мотивация: временные + языковые критерии),
- 2) frühmittelalterliches, hochmittelalterliches, spätmittelalterliches, frühneuzeitliches, neuzeitliches Deutsch (временные + внеязыковые).

Отдельно стоит мотивированное только временным критерием обозначение *Gegenwartsdeutsch* (период начиная с 1950-х либо с 1990-х годов).

Интересно при этом, что в конкретных работах не наблюдается соответствия между самими критериями периодизации, которым следуют авторы, и мотивацией используемых ими обозначений периодов [1, 236-237]. Вообще же при относительном согласии по количеству периодов и их временным рамкам благодаря преобладающей «социологической точке зрения на историю языка» (Х. Эггерс), т.е. ориентации на внеязыковые критерии классификации, отмечается значительная разница в описании фактического плана, т.е. указании характерных признаков периодов [2, 813].

В качестве выхода Т. Рёльке предлагает поворот к своеобразной лингвистической микроистории – изучению истории языка по отдельным критериям и построению соответствующих периодизаций с целью их последующего комбинирования. Можно предположить, что с позиций функционально-системного подхода полезным будет диахроническое исследование не только целых уровней языковой системы и отдельных структурных парадигм, но и таких промежуточных форм языковой организации, как лексико-семантические группы, микросистемы словообразовательных моделей, функционально-семантические поля, функциональные стили. Именно в рамках таких множеств прослеживается взаимообусловленность в развитии однопорядковых и разноуровневых средств, объединенных семантической общностью, см., например, коллективный труд «Zur Ausbildung der Norm der deutschen Literatursprache», работы Р. Бенцингера, А. Поундер, Шт. Штриккер по словообразованию, Р.С. Аликаева, А.В. Коковой по функциональной стилистике. На этих участках языковой системы отчетливее будут проявляться процессы изменений, в том числе затрагивающие изменение принадлежности языкового явления к определенному классу: грамматикализация, лексикализация, идиоматизация и др.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Roelcke, Th. Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte : Analysen und Tabellen / Th. Roelcke. – Berlin [u.a.] : de Gruyter, 1995. – XI, 494 S. (Studia linguistica Germanica ; 40).

2. Roelcke, Th. Die Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte / Th. Roelcke // Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung / Hrsg. von W. Besch, A. Betten, O. Reichmann, St. Sonderegger. – 2., vollst. neu bearb. und erw. Auflage. – Teilband 1. – Berlin, New York : de Gruyter, 1998. – S. 798-815.

### **Ж.Е.САЛИТА**

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

## **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Изучение сходств и различий между конкретными ФЕ (фразеологические единицы) двух языков наиболее известный и разработанный вид сопоставительного анализа во фразеологии. Установление межъязыковых эквивалентов разных типов служило и служит потребностям перевода и обучения иностранным языкам; а сами эквиваленты фиксируются в двуязычных словарях (общих фразеологических), которые иногда содержат также некоторую информацию о мере эквивалентности ФЕ и характере расхождений между ними. Такая информация особенно необходима в учебных словарях и других пособиях, так как без нее невозможно обеспечить усвоение и корректное употребление иноязычных ФЕ в речи.

Данная статья предполагает выявить наиболее существенные свойства сопоставляемых языков, которые составляют специфику их синтаксической, словообразовательной и лексико-семантической систем.

В поисках наиболее общих структурных черт современного немецкого языка, определяющих его специфику, в том числе сравнительно с русским языком, мы наталкиваемся в трудах различных авторов на две внешне противоречащие характеристики немецкого языка. Первая из них – субстактивность, т.е. тенденция современного немецкого языка к номинализации, господство имени существительного и его чрезвычайная словообразовательная активность [3, 390]. Вторая, часто подчеркиваемая, характеристика – глагольность как обязательная черта немецкого предложения; глагол рассматривается как центр немецкого высказывания.

При ближайшем рассмотрении, однако, противоречивость приведенных характеристик оказывается сугубо внешней. Обе они верные, каждая для своей сферы. Немецкие существительные действительно обладают чрезвычайно мощным потенциалом (особенно по линии сложения), обеспечивающими наименование огромного числа предметов и явлений объективной действительности на всех уровнях обобщения и конкретизации.

Однако все это совсем не затрагивает центрального места глагола в синтаксической структуре предложения – немецкий глагол был и остается



не просто обязательным компонентом, но и носителем основных синтаксических значений высказывания, конструктивным ядром в синтаксической организации.

Таким образом, лексико-грамматическая организация немецкого высказывания характеризуется по сравнению с русским языком гораздо более четкой специализацией и противопоставлением структурной и лексической функций его основных компонентов – существительного и глагола. Можно сформулировать следующим образом: в лексическом аспекте немецкого высказывания господствует имя существительное, в его структурно-синтаксическом аспекте – глагол.

Именно эти два аспекта образуют главную специфику немецкого языка, понятно, что это противопоставление отнюдь не абсолютно, в значительной степени они взаимно определяют друг друга. Рассмотрим, как это проявляется во фразеологической системе. Образованию ФЕ служат следующие основные способы:

- 1) структурный, т.е. формирование новых единиц путем комбинирования имеющихся структурных составляющих или изменением их состава;
- 2) семантический, т.е. формирование новых семем путем изменения состава сем (переосмысления);
- 3) заимствование, т.е. перенос структурного (или) семного состава из другого языка (прямое заимствование или калькирование) [1, 514].

Структурное фразообразование (напр. обивать пороги → обивание порогов; *Stille Wasser sind tief* → *ein stilles Wasser*) и заимствование ФЕ (напр., англ. → нем. *Time is money*; *round the clock* → *rund um die Uhr*; *to make a fuss* → *ein Faß aufmachen*) являются для собственно фразеологии периферийными и второстепенными путями пополнения ее состава. В деле с фразообразованием господствует семантический способ, представленный механизмами семантического сдвига – метафорическим, метонимическим, субъективно-модальным, суперкомпонентным и т.д.

Метафорически цельное переосмысление словесных комплексов – основной путь образования фразеологических единств.

Высокопродуктивный для немецкого языка способ словообразования путем сочетания различных лексических основ в одной цельнооформленной единице номинации принципиально отличается от всех прочих словообразовательных механизмов, т.к. его семантические результаты формируются по модели «лексическое значение + лексическое значение» [2, 108].

Отсюда вытекает, во-первых, более конкретная семантика сложных слов в целом и, во-вторых, потенциальность образования большого числа сложных слов.

Преимущественно именной результат сложения основ в немецком языке накладывает отпечаток и на фразеологическую систему, с которой идиоматические сложные слова находятся в отношениях взаимодействия, взаимодополнения и частичной конкуренции [2, 112].

Поэтому большому числу русских ФЕ соответствуют в немецком языке не ФЕ, а компоненты. Это касается, в частности многих русских ФЕ – интернационализмов. Например, ахиллесова пята – Achillesferse, крокодиловы слезы – Krokodilstränen; фиговый листок – Feigenblatt; воздушные замки – Luftschlösser; Млечный путь – Milchstraße; золотой мешок – Geldsack; синий чулок – Blaustrumpf; пушечное мясо – Kanonenfutter.

В немецком языке наблюдается тенденция к образованию субстантивных форм в роли экспрессивно-оценочных наименований. Общее количество таких экспрессивных метафор в немецкой лексике и фразеологии выше, чем в русской. Однако это превосходство достигается исключительно за счет наименований конкретных лиц и предметов, например, Auto – Wagen; Kraftwagen; PKW; LKW; Fahrzeug; Kraftfahrzeug; Gefährt; Automobil; Vehikel; Karre(u); Karrete; Karosse; Kutsche; Benzindroschke; Benzinkutsche; Benzinesel; Chaussewanze; Straßenfloh; Moppel; Kiste.

Автомашина – автомобиль; машина; авто; грузовик; колымага; драндулет; тарангас; шарабан; колеса; тачка; телега; бибика; четвертак; козел; гроб на колесах.

Очевидно количественное превосходство немецкого ряда, возникающее благодаря огромному количеству образно-метафорических обозначений как автомобиля вообще, так и его различных модификаций и характеристик [1, 517].

В русском языке экспрессивная номинация с сфере существительных (особенно конкретных) широко использует аффиксацию, например, запаска, бетонка, неотложка, забегаловка, телик, очкарик, женатик, слабак, телевизионщик. Умеренная экспрессивность большинства подобных образований соответствует низкой конкретности их семантической организации («лексическое значение + структурное значение»). Относительно более типичные для немецкого языка сложение основ («лексическое значение + лексическое значение») и образное переосмысление порождают единицы более конкретной семантики, причем экспрессивность привносится, собственно только образным переосмыслением и проявляется, по-видимому, более ярко, чем у переосмысленных аффиксальных ФЕ. Если рассмотреть сферу глагола во фразеологии, то структурно-синтаксические и словообразовательные свойства немецкого глагола также ведут к преимущественно комбинаторному способу образования немецких ФЕ с помощью различных сочетаний одних и тех же компонентов. Например, auf die Palme geraten; auf der Palme bleiben; jmdn. auf die Palme bringen и т. п. ФЕ входящие в такие серии, частично отличаются друг от друга по форме и по значению, причем это различие имеет вполне регулярный характер. Многократное повторение компонента с составе ФЕ повышает вероятность его семантического обособления и соответственно – семантической членимости ФЕ, в которых этот компонент участвует [1, 519]. Таким образом, пониженное лексическое

(компонентное) разнообразие ФЕ влечет за собой их пониженную семантическую членимость по сравнению с русскими ФЕ.

Все названные различия фразеологических систем немецкого и русского языков заложены глубоко в них самих и охватывают своим действием различные сферы самой фразеологии – ее компонентный состав, структурно-синтаксическую характеристику, формально-смысловые свойства и т. п. Это позволяет считать их основными чертами сопоставляемых фразеологических систем.

В заключение можно сказать, опираясь на вышеизложенное, немецкая фразеологическая система отличается от русской большей регулярностью своей внутренней организации, она менее склонна к уникальности и разнообразию, чаще использует комбинаторику одних и тех же компонентов, следовательно, менее «фразеологична», чем русская.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Козырева Л.Ф. Устойчивые фразы и контекст. – Ростов, 1983;
2. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. – Москва, 1970;
3. Райхштейн А.Д. Немецкие устойчивые фразы и предикативные единицы. – Москва, 1974.

### **Т.И.СВИЩУК**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

### **ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА SMS**

Современное высокотехнологичное средство общения – короткое сообщение, SMS, в настоящее время оказалось в фокусе внимания специалистов в области орфографии и стилистики, психолингвистики и культурологи во всем мире [1]. Пристальный интерес вызывает новый код записи и этикет письменного общения по средством SMS-сообщений.

Наряду с негативным влиянием, которое, по мнению ряда специалистов, SMS -общение оказывает на литературный язык, нельзя отрицать тот факт, что язык – живой организм, а язык SMS -сообщений, как часть этого организма, является одним из наиболее значимых символов эпохи компьютеризации и обойти его вниманием означает добровольно отстать от развития.

SMS придумали под Рождество. Инженер телекоммуникационной компании Vodafone Нейл Папуорт отправил своим коллегам самое первое в мире короткое текстовое сообщение — «MERRY CHRISTMAS-92». Но тот вариант услуги Short Message Service, который мы используем сейчас ввели только в 2000 году. Первые телефоны с функцией отправки/приема SMS начала производить знаменитая финская корпорация Nokia.

Большинство активных пользователей подобного сервиса – молодые люди. Люди, которые хотят общения «здесь и сейчас». Для них становится

важным имитировать устно-разговорный текст, пытаться передать такие детали, которые возможны только в устной речи. Зачем тратить деньги на голосовое общение, когда все что нужно можно уместить в 160 символах, включая пробелы? На сегодняшний день, есть основания говорить о распространении международного SMS-языка. В первую очередь это касается «смайлов», значение которых универсально для всех языков, стоит также отметить тот факт, что существует ряд SMS-сокращений, понятных любому активному пользователю SMS-сервиса и Интернета. Что само собой ликвидирует «языковой барьер» в общении между носителями разных языков и культурных традиций.

Смайлы		Универсальные SMS-сокращения	
: -))	Очень рад	4ever	навсегда
: -/	Скептицизм	4U	для тебя
: O	Крик	COLA	приду позже
: -D	Громкий смех	O4U	только для тебя
: -(	Грусть	PLZ	пожалуйста
: '-(	Плачь	bb	пока
; -)	Подмигивание	lol	очень-очень смешно «ржунимагу»
: *	Поцелуй	IMHO	по-моему мнению
: X	Поцелуй	np	нет проблем
<3	Любовь	cu	увидимся

Лексикограф Джонатон Грин, редактор недавно опубликованного словаря английского сленга Chambers Slang Dictionary, считает, что молодые люди, которые создавали язык SMS, привнесли в язык важные новообразования. Так, английское слово book теперь означает не только «книгу», но и «круто», поскольку при нажатии клавиш 1-6-6-5 мобильного телефона автоматический словарь первым делом предлагает слово cool.

Примечателен и тот факт, что SMS- язык формирует новый код записи, в котором помимо букв активно используются цифры. В русском языке, как и в других языках, широко используются цифры 3, 4, 5, 6, 7, 100: 3земля (земля), с4астье (счастье), о5 (опять), буде6 (будешь), 7я (семья), 100лица (столица) [1]. В немецком SMS-языке достаточно активно используются цифры 4 и 8: 4u (für dich), 4E ( für immer), 8UNG (Achtung), N8 (Nacht). Кроме того, если вам присвоили номер 404, вы имеете полное право обидеться, ведь это означает, что вы невежда, — всю дорогу у вас в глазах браузерная «ошибка 404», искомая страница не найдена. А вот числа 143 и 459 — самые восхитительные неологизмы английского языка. Оба они означают «I love you» — «Я люблю тебя». 143 — это сумма порядковых номеров всех букв английского алфавита, а 459 — цифровые клавиши мобильного телефона, которые отвечают за первые буквы каждого слова. 35 и 11 означают «нет денег» и «просрочено» в соответствии с электронными картами оплаты проезда в лондонском общественном транспорте. Если вы вставляете карту в

приемник и на экране видите число 35, значит, на карточке закончились деньги, а если 11 — срок действия карты истек. Лексикограф Джонатон Грин говорит, что волноваться не стоит, эта форма общения посредством SMS не хуже и не лучше остальных. Он указывает на то, что в начале XX века с распространением открыток, которые в то время были последним словом научно-технического прогресса в сфере коммуникаций и с успехом заменяли мобильные телефоны, в разговорной речи тоже появились новые слова. Например, SWALK означало Sealed With A Loving Kiss («запечатано любовным поцелуем»).

На сегодняшний день любое слово можно написать SMS-языком. Взять, к примеру, предложение «We usd 2 go 2 NY 2C my sis & her BF», что означает «We used to go to New York to see my sister and her boyfriend» («Мы ездили в Нью-Йорк повидать мою сестру и ее парня»), которое написала 13-летняя Энн из Шотландии в школьном сочинении на тему «Как я провела лето». Преподаватели забили тревогу, к ним подключились лингвисты.

Но стоит отметить и тот факт, что у SMS-языка есть и свои сторонники в лингвистической среде. Так Новая Зеландия стала первой страной в мире, официально разрешившей старшеклассникам использовать во время письменных государственных экзаменов популярный среди молодежи язык SMS-сокращений. В ходе общенациональных выпускных экзаменов старшеклассники могут использовать в своих письменных работах уже ставшие для них нормой сокращения txt (Text), cu (See you), а также заменять короткими символами отдельные созвучные слова - знак "+" вместо союза "и", цифра 2 вместо предлога "to". Президент Новозеландской ассоциации учителей старших классов полагает, что данные нововведения являются достаточно своевременными, так как язык SMS и электронной переписки настолько прочно вошел в жизнь тысяч подростков по всей стране, что учителя зачастую сами обращаются к заимствованиям у своих учеников во время объяснений в классе. В основном это выражается в употреблении общепринятых сокращений при написании текстов на школьной доске.

Марк Варшауэр, видный специалист в области использования компьютера в обучении языкам, уверен, что SMS и Интернет содействуют распространению интегративного подхода, поскольку создают среду, в которой аутентичная и творческая коммуникация интегрированы во все аспекты обучения. Конечно, с определенными проблемами могут столкнуться те учителя, которые привыкли к традиционным подходам. А ведь использование SMS предполагает коренные изменения в принципах организации учебного процесса. Однако настоящий педагог найдет способы творчески интегрировать SMS в свой методический арсенал и расширить диапазон приемов и методов для достижения своей главной цели - научить студентов не только свободно владеть литературным вариантом иностранного языка, но и ознакомить их современными тенденциями развития, характерными для данного языка.

SMS-язык хоть и имитирует «живую» речь, но вместе с тем он остается «сконструированным» своим автором. Неизвестно, как долго будет жить

данная особенность SMS -текста, станет ли она эволюционировать или исчезнет, будучи отодвинутой прогрессом, но именно подобные, имитирующие устную речь тексты являются уникальной почвой для исследований [2].

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Никитин С.А., Авдоница М.Ю., Современное неформальное письменное общение на русском языке (лексикографические и орфографические проблемы в SMS-сообщениях и Internet) / С.А. Никитин, М.Ю. Авдоница // Преподавание русского языка и литературы в новых европейских условиях XXI века: Материалы международной научной конференции МАПРЯЛ. – Верона, 2005. – С. 15-32.

2. Шилоносков А.И., Графические особенности СМС-текста / А.И. Шилоносков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – СПб., 2009. – Вып. 111. – С.219-223.

**О.А.СЕНЬКО**

Беларусь, Минск, БГУ

#### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНТЕРТЕКСТА В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ: ОЦЕНОЧНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ ФУНКЦИЯ ИНТЕРТЕКСТА**

В последнее время в поисках экспрессии и способов выражения оценки в текстах газет происходит активное накопление эмоционально-экспрессивных средств и приемов. Не представляют собой исключение и тексты новостей. В рамках данной тенденции имеет место рост интертекстуальности газетных текстов в целом и текстов новостей в частности. Ввиду существующего многообразия подходов к изучению феномена интертекстуальности и, соответственно, возникающей терминологической путаницы определимся с пониманием термина интертекстуальность. В статье феномен интертекстуальности понимается как процесс текстуальной интеракции, при котором принимающий текст заимствует элементы ранее созданного текста, причем текст-источник может являться как прецедентным, так и непрецедентным. Соответственно, интертекстуальность рассматривается нами как явление более широкое, чем прецедентность в трактовке Ю.Н. Караулова (см. [2]), а все интертекстемы делятся на прецедентные и непрецедентные.

Анализ фактического материала продемонстрировал, что в новостном дискурсе интертекст представлен преимущественно такими своими разновидностями как цитаты и аллюзии. Появление цитат в новостном дискурсе, на наш взгляд, продиктовано правилами создания данного типа текста и его прямым предназначением: предоставлять объективную информацию об актуальных событиях, происходящих в стране и мире.

Использование же аллюзий, по нашему мнению, является скорее характеристикой индивидуально-авторского стиля.

Так как двумя моментами, определяющими текст, являются замысел (интенция) и осуществление этого замысла [1, 282], интересным кажется то, какая функциональная нагрузка может быть возложена автором на «чужое слово» в тексте новостного сообщения. В качестве присущих интертексту функций мы рассматриваем оценочно-экспрессивную, прогностическую, фактуализирующую, аргументативную функции, а также функцию задания принимающему тексту исторических и социальных координат. Наиболее частотной оказывается оценочно-экспрессивная функция интертекста, которая станет предметом рассмотрения в дальнейшей части статьи.

Новостным сообщениям свойственно критическое освещение действительности, а так как новости напрямую участвуют в формировании картины мира в сознании членов социума, то, под каким углом рассматривается некоторое событие, приобретает первостепенную важность. Оцениванию могут подвергаться события (*Mr Viniar said this morning that it would be “pretty impractical” to return to Glass Steagall restrictions “in a world of global financial institutions”. (The Times, 22.01.2010)*), ситуации (*Andrew Burns, the lead economist in the World Bank’s development economics group, said: “We are now at a critical juncture in the world economy.” (The Times, 21.01.2010)*), и, наконец, не реже оцениваются участники событий (*President Barack Obama on Monday delivered a stern message to “fat cat bankers”... (The Times, 12.01.2010)*).

Общее прагматическое значение интертекста в его эмоционально-экспрессивной функции неотделимо от отнесения его к положительному или отрицательному оценочному знаку.

*Several Republicans have already lined up against the tax. “To think that banks will loan more money if you tax them more is economic ignorance,” said Jeb Hensarling, a Texas Republican who sits on the Tarp oversight panel (The Sunday Times, 17.01.2010).*

В приведенном примере ключевым словом является лексема *ignorance*, принимающая значение ‘неграмотность, необразованность’, и оценивающая действия президента США как нецелесообразные и не имеющие под собой достаточных оснований (речь в статье идет о намерении Барака Обамы реформировать банковскую систему). Тем самым на шкале оценки предпринимаемые действия располагаются ближе к отрицательному полюсу.

*Mr Obama reminded voters that the economic crisis began “as a financial crisis” and decried the banks’ “binge of irresponsibility” (The Times, 22.01.2010).*

В данном примере носителем яркой отрицательной окраски является сочетание *“binge of irresponsibility”*, принимающее значение ‘разгул безответственности’ и характеризующее деятельность банков в условиях кризиса.

*“He is one of the most independent thinking guys you could find and brings massive reputation.” [Ethan Harris about Paul Volcker] (The Times, 22.12.2009)*

Носителем на этот раз положительной оценки является сочетание *one of the most independent thinking guys*, характеризующего одного из членов администрации американского президента как человека думающего.

Отметим, однако, значительное преобладание негативной оценки по сравнению с положительной, что, с одной стороны, можно объяснить спецификой описываемой ситуации (состояние мировой экономики в условиях финансового кризиса), а с другой, – тем фактом, что «если все положительное воспринимается как норма, то отклонение от нормы сразу же привлекает внимание» [3, 42].

Не всегда, однако, оценка эксплицирована – она может становиться понятной благодаря ассоциациям, возникающим в сознании адресата, на что и рассчитывает автор.

*President Obama attacks banking 'masters of the universe'* (The Times 22.01.2010), – гласит заголовок британской газеты «The Times».

Интертекстема *'masters of the universe'* является источником оценочности, так как обращает сознание читателя к вышедшему в 1987 г. на экраны одноименному фильму, сюжет которого отражает борьбу отважного галактического героя Хи-мена с темными силами, захватившими власть над некогда мирной планетой. Предполагается, что адресат проведет параллель между двумя ситуациями и, отождествив Барака Обаму с героем Хи-меном, а крупные банки с темными силами, нарушившими благополучие планеты, вынесет президенту положительную, а банкирам – отрицательную оценку.

Тот факт, что оценочная функция осуществляется интертекстом в заголовке новостной статьи, во многом предопределяет восприятие дальнейшего содержания, так как к чтению основного содержания сообщения адресат приступает с уже сформированной установкой на восприятие президента США как “положительного героя” (и, соответственно, его действий как правильных и обоснованных), а представителей банков – как “отрицательных персонажей”.

Данный пример интересен еще и тем, что, несмотря на сформированную установку, текст новостной статьи изобилует негативными оценками действий президента, однако оценки эти преимущественно принадлежат представителям банков, что активизирует ранее проведенную параллель и акцентирует конфронтацию между президентом и банкирами, подчеркивая положительность первого и отрицательность последних.

Было предположено, что важным может оказаться не только содержание, но и структурный тип интертекста. Для подтверждения либо опровержения данного тезиса цитаты были разделены на полные, представляющие собой взятые дословно отрывки текста-источника, законченные в смысловом отношении, и сегментированные, имеющие вид цитатных вставок в основной текст. Оказалось, что полные цитаты в оценочно-экспрессивной функции в заголовках вовсе не встретились, но заметно преобладали в основном тексте статей: 76% полных цитат vs 24% сегментированных цитат. Аллюзий, выполняющих оценочно-экспрессивную функцию в основных текстах



статей, обнаружено не было, но они составили 25% в заголовках, что можно объяснить предназначением заголовков для привлечения внимания.

Отметим, то в целом привлечение эмоционально-экспрессивных компонентов в виде интертекста направлено на усиление контакта с адресатом и позволяет решать такие коммуникативные задачи, как привлечение внимания адресата к описываемому; облегчение восприятия сообщения; повышение выразительности текстов новостей.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – с. 281 – 307.

2. Караулов, Ю. Н. роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – с. 216 – 237.

3. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – Л.: Просвещение, 1988. – 176 с.

**Н.М.СМИРНОВА**

**Н.К.ЗУБОВСКАЯ**

Республика Беларусь, Минск, БГУ

### **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В последнее время все интенсивнее разрабатывается и внедряется в практику концепция индивидуализации обучения, поэтому современная методика делает новый поворот в сторону личности учащегося. Под индивидуализацией обучения следует понимать преподавание, методически ориентированное на конкретный контингент учащихся, на каждого отдельного учащегося в конкретных учебных условиях. Использовать этот принцип на практике означает найти правильный подход к определению оптимального режима работы в учебной группе, с каждым студентом, полнее раскрыть возможности каждого, и тем самым максимально интенсифицировать учебный процесс.

Обращение к индивидуализации связано с тем, что студенты обладают разной степенью обучаемости. Под обучаемостью понимаются учебные способности студента как индивида, его способности к усвоению новых знаний, к овладению умениями и навыками. В одной учебной группе обучается 8-10 человек: одни из них обладают повышенной обучаемостью, другие – пониженной. Задача преподавателя состоит в том, чтобы найти ключ к каждому студенту, определить индивидуальность каждого из них. Следует отметить, что успешное применение принципа индивидуализации в учебном процессе – главный показатель методического мастерства

преподавателя. Зная индивидуальные способности студента, можно формировать индивидуальный стиль работы.

Только хорошо знающий индивидуальные способности студентов преподаватель может правильно распределить задания между ними, оказать помощь каждому в выборе наилучших для него приемов и способов работы, в организации самостоятельной работы. Индивидуализация обучения иностранному языку требует такой организации занятий, при которой каждый принимает участие в индивидуально-групповой работе и может справиться с заданиями. Преподаватель может увеличить дозировку материала сильным студентам. Объяснив новый материал и проработав его со всей группой, преподаватель может дать сильным студентам задания для творческой самостоятельной работы, а сам продолжать работу с другими студентами над закреплением материала. Когда преподаватель закончит изучение материала со всеми студентами, он вызывает сильных студентов, работавших самостоятельно, и они объясняют группе задания, которые они сделали. Это способствует, как показывает опыт, лучшему усвоению материала всеми студентами.

Слабым студентам нужно давать больше заданий, которые требуют выработки только какого-то одного речевого навыка. Например, при работе над текстом сначала текст должны читать сильные студенты, затем слабые. После первого знакомства с текстом преподаватель, задавая вопросы, дифференцирует их. Слабым студентам преподаватель предлагает вопросы, для ответа на которые студенты берут готовые предложения, словосочетания из текста. Вопросы более подготовленным студентам не содержат в себе элементов ответа, ответ нужно найти в тексте. Сильным студентам даются вопросы, требующие самостоятельного построения ответа, умения самостоятельно обобщить в ответе прочитанное. Пересказывают текст сначала слабые студенты, а сильные дополняют и обобщают рассказ.

В качестве приема индивидуализации при чтении студентами текста предлагается дифференциация в целевых установках. Для студентов, ориентирующихся на пословное запоминание читаемого, должна даваться установка на охват общего содержания уже при первом чтении и, наоборот, установка на углубленное понимание для студентов, привыкших к поверхностному восприятию читаемого.

При работе над диалогической речью желательно, чтобы диалоги готовили сильный студент со слабым. Это дает возможности для взаимопомощи и взаимоконтроля.

Рассказы по картинкам с последовательным участием всех студентов должны начинать слабые студенты, а сильные дополнять и заканчивать.

Эффективным средством активизации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса являются разнообразные игровые задания, деловые игры, выполнение упражнений по индивидуальным карточкам.

**Л.В.СОЛОНОВИЧ**

Республика Беларусь, Минск, МГЛУ

**КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА (на примере романа Г. Бёлля  
«Глазами клоуна»)**

Вопрос о прагматическом факторе является одним из основных в современной теории перевода. С ним связывают решение различных теоретических вопросов (проблемы переводимости, установление эквивалентности оригинала и перевода и т.д.). В рамках теории перевода выдвигается концепция, согласно которой под прагматикой текста следует понимать его коммуникативный эффект, то есть воздействие текста на рецептора перевода или реакция рецептора на содержание текста [1, 56]. Смысл текста может быть понят интерпретатором только при соотношении языковых значений с экстралингвистическими факторами, важными для каждой речевой ситуации. Правильный перевод текста на язык перевода невозможен без передачи интенций автора, чувств, эмоций, дополнительных ассоциаций, которые слово вызывает в сознании носителей данного языка, то есть его коннотативного значения.

Рассматривая перевод как акт двуязычной коммуникации, необходимо учитывать ряд экстралингвистических факторов, таких как различия культур её участников, тем более что контактирующие в переводе языки сами являются носителями национальных культур. Так, например, выдающийся современный теоретик и практик перевода Л.К. Латышев отмечает, что коммуникативный эффект возникает в результате взаимодействия текста и коммуникативной ситуации, которая складывается из факторов общечеловеческого, индивидуального, социально-группового и лингвоэтнического характера [2, 105]. В разных коммуникативных ситуациях один и тот же текст вызывает разные коммуникативные эффекты. Взятый вне коммуникативной ситуации, текст является носителем определенного класса потенциальных коммуникативных эффектов, которые и составляют его функцию. Различия в коммуникативных ситуациях носителей разных языков проявляются, в первую очередь, в том, что один из них понимает речь на своем языке, а другой не понимает. В процессе перевода нейтрализуется различие лингвоэтнической коммуникативной ситуации, в результате чего переводной текст должен стать носителем того же класса потенциальных коммуникативных эффектов, что и исходный текст. Лингвоэтническая часть коммуникативной ситуации исходного текста, которую предлагается именовать лингвоэтнической коммуникативной компетенцией, приравнивается к лингвоэтнической коммуникативной компетенции текста перевода путем внесения в этот текст «компенсирующих расхождений» с тем, чтобы взаимодействие коммуникативной ситуации и текста было бы одинаковым для получателей исходного и переводного сообщений. Рассмотрим это на примере. В романе Г. Бёлля «Глазами клоуна» переводчик переводит с немецкого языка на русский одно и то же сочетание разными

способами в зависимости от коммуникативной ситуации. *Wir hatten uns als Jungen ganz gut gekannt, so gut, dass wir, als wir uns als Männer wiedertrafen, nicht recht wussten, ob wir du oder Sie zueinander sagen sollten, beide Anreden setzten uns in Verlegenheit...* ‘Мальчишками мы были довольно хорошо знакомы, настолько хорошо, что, встретившись взрослыми, не знали, как обращаться друг к другу - на "ты" или на "вы", и то и другое **приводило нас в смущение**’. Данном контексте переводчик выбрал нейтральный словарный эквивалент. В другом примере переводчик предпочитает фразеологизм в связи с изменением коммуникативной ситуации: *Ich musste mich zurückhalten, um vor dem Bahnhof in Bonn nicht ein Taxi heranzuwinken: diese Geste war so gut einstudiert, dass sie mich fast in Verlegenheit gebracht hätte. Ich hatte noch eine einzige Mark in der Tasche.* - ‘У выхода с вокзала мне пришлось удержаться, чтобы не позвать такси: этот жест я разучил так досконально, что **чуть было не попал впросак**. Ведь в кармане у меня была одна-единственная марка’.

В.Н. Комиссаров также отмечал, что цель переводчика заключается не только в том, чтобы просто воспроизвести прагматику исходного текста на языке перевода, так как прагматическая адекватность перевода необязательно заключается в сохранении прагматики исходного текста, а и в том, чтобы сохранить прагматический потенциал оригинала в переводе [1, 68]. Таким образом, из-за того, что прагматический потенциал высказывания по-разному реализуется в различных языках, приходится прибегать к прагматической адаптации перевода, внося в свой текст необходимые изменения так, чтобы коммуникативный эффект был достигнут на языке перевода. Проследим это на примере: *...machen Sie, dass Sie wegkommen, Sie mieser christlicher Vogel...* - ‘убирайтесь, вы, мелкая **протестантская букашка**’. В оригинале автор употребляет **Vogel**, а в переводе читаем **букашка**. В данном примере мы можем также проследить лингвоэтнические различия языков. В немецком языке **Vogel** может употребляться для обозначения легкомысленного человека или чудака. В русском языке слово «птица» не обладает такой коннотацией и не вызывает необходимую эмоциональную реакцию, поэтому переводчик заменяет его на вариант **букашка**, что характеризует человека мелкого. В данном примере переводчику также удастся подчеркнуть национальный колорит произведения. Он заменяет **christlicher** на **протестантская**, поскольку многие немцы являются приверженцами именно протестантской церкви. Переводчик прибегает к таким трансформациям во всех случаях, где автор употребляет слово «**christlich**».

Как видно из примеров, переводчик должен владеть транслирующими действиями, цель которых заключается в том, чтобы с помощью средств родного языка в максимальной мере отразить все содержание исходного текста, в том числе и его прагматический потенциал. Без достижения оптимальной для каждого конкретного случая меры отраженности коннотативного аспекта перевод может не достичь желаемой цели.

Перевод фразеологических единиц и передача их коннотативного содержания также представляет собой сложную задачу для переводчика. В семантической структуре фразеологических единиц преобладает, как правило, коннотация. [3, 167] Именно с этим связывается их высокий прагматический потенциал. Следует отметить, что в переводе романа переводчику удастся в большинстве случаев передать экспрессивность и эмоциональность фразеологизмов: *sie würden sich nie eine Blöße geben...* 'Да, они ни в чем не дали бы маху...' Переводчик выбрал соответствующий коммуникативной ситуации эквивалент, хотя имеются и нейтральные эквиваленты данной фразеологической единицы, как «*обнаружить свою некомпетентность, слабую сторону, выдать себя*».

Таким образом, можно сказать, что под прагматическими факторами понимают ряд условий, которые требуют осуществления трансформаций в переводе для достижения равноценного коммуникативного эффекта, как для получателя оригинала, так и для рецептора перевода. Необходимо максимально передать стилистические особенности художественного произведения в переводном тексте, сохранить национальный и исторический колорит подлинника при переводе.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. — 424 с.
2. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. 192с.
3. Алефиренко, Н.Ф., Золотых Л.Г. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц). Моногр. – Астрахань, 2000. –220с.
4. Лейн, К. и др. Большой немецко-русский словарь / К. Лейн – М.: Русский язык, 2002. – 1038с.

#### ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

1. Белль, Г. Глазами клоуна / Г. Белль. – М.: Прогресс, 1965. — 239 с.
2. Böll, H. Ansichten eines Clowns / H. Böll. – Köln. : Kiepenheuer & Witsch, 1992. – 238S.

#### И.Э.ТУМЧЕНОК

Республика Беларусь, Минск, БГУ

#### СТАТУС АРТИКЛЯ КАК ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ РЕФЕРЕНЦИИ

Определяя статус артикля в сравнении с другими языковыми единицами, многие лингвисты относят его к особым, вспомогательным словам, придерживаясь точки зрения, что артикли сами по себе не называют и не

различают ни объекты в мире, ни отношения между ними, а служат показателями грамматических значений существительного, выполняя функцию формообразующих морфем; и что сочетания существительного с артиклями образуют морфологические единства – аналитические грамматические формы, граммы, совокупность которых составляет одну из морфологических категорий детерминации существительного.

Многие исследователи признают артикль участвующим в определении референции существительного в речи, но толкование их связи зависит от понимания как сущности артиклевой категории, так и референции существительного.

Референция, которая первоначально развивалась в философии, философской логике, прочно вошла в круг проблем, решаемых в лингвистике. Понятие *референция* далеко не однозначно и связано с разным толкованием функций единиц языка. Важным для теории референции является вопрос о том, как единицы языка идентифицируют предметы понятным для адресата образом.

Принимая в учет различия в концепциях, мы ставим своей целью проанализировать различные точки зрения на природу референции, а также рассмотреть теоретические предпосылки такого анализа функционирования артикля, который будет связан с изучением референциальных особенностей значений артиклевой категории и наиболее важных референциальных аспектов семантики имени существительного.

Термин *референция* употребляется достаточно широко и неоднозначно. Сторонники "широкого" понимания референции считают, что все слова соотносятся с объектом действительности, имеющим признак, отраженный в значении слова. [3, 12]. "Узкое" понимание референции мы встречаем у логиков. Например, П. Ф. Стросон различал значение и референцию, утверждая, что значение – это функция выражения, а референция – функция употребления выражения в осуществлении коммуникации. При этом подчеркивается важность двух типов правил для построения корректного высказывания: 1) правил референции и 2) правил предикации. Чтобы констатировать факты о предметах, людях и событиях, что, по мнению П.Ф. Стросона, является одной из главных целей употребления языка, необходимо дать ответы на вопросы: "*О ком\чем вы говорите?, Что вы говорите об этом (о нем, о ней)?*" Ответить на первый вопрос – задача референции (или идентификации), на второй – задача предикации (или характеристики). [4, 55-86]. П.Ф. Стросон считал, что референция – это определенная функция употребления выражения в речи, т.е. в осуществлении коммуникации.

В концептуальную сферу теории референции вошли такие понятия, как коммуникативная установка говорящего, фонд знаний собеседника, коммуникативная организация высказывания, отношение к контексту.

Фундаментальными работами в области лингвистической теории референции являются исследования Н.Д. Арутюновой и Е.В. Падучевой.

По определению Н.Д. Арутюновой *референция* – это отношение актуализованного, включенного в речь имени или именного выражения (именной группы) к объектам действительности. Признавая верным определение референции по Стросону, как определенной функции в речи, Н.Д. Арутюнова указывает на необходимость учитывать две функции слова: различение (идентификацию) предметов и определение (характеризацию). Она выделяет в языке монофункциональные знаки (глаголы и прилагательные), осуществляющие только либо функцию референции, либо предикации и бифункциональные, семантика которых позволяет им и называть, и характеризовать предметы. Способность языковых знаков выступать в предметном и признаковом значении обуславливает их возможность выполнять функции референции и предикации. К таким словам автор относит существительные. [2, 4]. Автор рассматривает референцию в непосредственной связи с общим смыслом предложения. [1, 29].

Совсем по-другому рассматривает референцию Е.В. Падучева. Она берет за основу то, к какому явлению из рода подобных относится существительное. Референция – это соотнесенность с индивидуальными и каждый раз новыми объектами и ситуациями, которые имеют место в реальной действительности при конкретном употреблении. По мнению Е.В. Падучевой референция имеет место только при употреблении выражения в речи [3, 10]

Не менее важной для теории референции является ее связь с теориями артикля–актуализации, детерминации, определенности/ неопределенности.

Полемика вокруг артикля связана с тем, формантом какой категории он является, следует ли относить его к разряду самостоятельных единиц языка, служебных или к слову, функционально подобному формообразующей морфеме.

При сравнении артикля с другими языковыми единицами он является особым, вспомогательным словом. Сами по себе артикли не называют и не различают ни объекты в мире, ни отношения между ними, а служат показателями грамматических значений существительного, выполняя функцию формообразующих морфем. В немецких грамматиках артикль представляется в качестве маркера, элемента грамматической детерминации, сопровождающего существительное.

Многие исследователи признают за артиклем активное участие в определении референции существительного в речи, причисляя артиклевую категорию к референциальным.

Например, Х. Вайнрих развивает теорию артикля в рамках текстовой грамматики. Он справедливо относит артикль к морфеме, как к грамматическому знаку. Но в то же время автор называет его "имплицитным императивом", "ориентировочным сигналом", "инструкцией" для слушающих в понимании знаков текста и их взаимозависимости. Рассматривая текст, как упорядоченную последовательность морфем, создающих контекст друг для друга, артикли, по мнению Х. Вайнриха, относятся к словам класса артиклей, который состоит из двух подклассов:

простые артикли (определенный и неопределенный) и специфические (все местоимения, числительные, кванторные слова), особым признаком которых является то, что они имеют лексическое значение. [5, 406] Новым в теории Вайнриха является связь артикля с теорией референции, под которой он понимает то, к какой части рода явлений, обозначенных существительными, относится данное существительное при его данном употреблении. Но возникает вопрос, почему и существительное в родовом значении (в пословицах), и обозначающее не имеющее рода подобных (имена абстрактные, несчитаемые) может выступать в различных артиклевых формах, имея одинаковую референциальную характеристику.

По мнению Е.В. Падучевой, в артиклевых языках артикль является основным выразителем категории определенности/неопределенности, актуализатором существительного, указывающим к чему из рода подобных относится в речи обозначенное именем. Но актуализаторы могут замещать друг друга, так как имеют свое лексическое значение, которым прямо определяют референцию, а артикли данной специфики не обнаруживают, а могут совмещаться только с некоторыми актуализаторами.

Попытка включить в число основных функций артикля функцию определения референции имени существительного, т.е. того, к чему из обозначаемого им рода оно относится в данном высказывании, не выдерживает проверки фактами реальной языковой действительности, как и то, что употребление артиклевых форм существительного зависит от контекста. Между тем, фактом, что разные артиклевые формы есть и у существительных, обозначающих не имеющее рода подобных (несчитаемое, уникальное), и у существительного в родовом значении, должного внимания в исследованиях не уделяется. Не только в практических грамматиках, но и в теоретических работах данные факты подаются просто как особые случаи, а в обобщенных высказываниях, к которым относятся, например, пословицы, где существительное всегда имеет родовое значение и выступает во всех возможных артиклевых формах, их употребление лексикализовано. Также существенно, что пословицы являются нетекстовыми предложениями, следовательно, употребление артиклевых форм в них не может быть обусловлено контекстом.

Проблема функционирования артикля неоднократно являлась объектом исследования на материале различных языков, тем не менее, ее нельзя отнести к числу разрешенных.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции. // Новое в зарубежной лингвистике. – Л., 1982. – Вып. XIII. – С. 5-39.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999. – 895 с.
3. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). АНССР; Отв. ред. В.А. Успенский. – М.: Наука, 1985, – 271 с.



4. П.Ф.Стросон. О референции. // Новое в зарубежной лингвистике. – Л., 1982. – Вып. XIII. – С. 55-86.

5. H. Weinrich. Textgrammatik der deutschen Sprache.—Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1993. – 1111 S.

### **M.A.TSCHERKAS**

Republik Belarus, Minsk, BSU

## **INTERKULTURELLE PROBLEME SPRACHLICHER VERSTÄNDIGUNG**

Unsere Welt wird kleiner, die Kommunikationsanlässe nehmen zu. Interkulturelle Kommunikation vollzieht sich heute in vielen Bereichen des Lebens. Ihr Ziel ist es, gegenseitiges Verstehen und Verständnis im Bewusstsein der kulturellen Verschiedenheit. In den letzten Jahrzehnten hat sich ein beispielloser Drang in der Hinwendung zu den kulturellen Leistungen anderer Völker entwickelt. Sicherlich ist das von Land zu Land verschieden. Es ist eine Tatsache, dass der Drang nach Kultur eine weltweite Erscheinung geworden ist. Gerade die Kultur und damit natürlich auch das kulturelle Verständnis füreinander besitzen eine große Rolle und wirken wesentlich mit an der Schaffung eines internationalen Klimas des Vertrauens.

Viele Verständigungsprobleme hängen häufig mit den unterschiedlichen kulturellen Denkweisen, Sitten und Mentalitäten zusammen. Im Prozess des Erkennens von Kulturunterschieden werden unterschiedliche Wertvorstellungen und Verhaltensmuster aufgezeigt. Der Vergleich der Kulturen, wie er sich in Direktheit und Indirektheit, dem Eröffnen und Schließen von Gesprächen (wie man sich entschuldigt, etwas ablehnt, eine Meinung äußert) manifestiert, soll zu Einsichten führen, auf dieser Grundlage angemessen zu handeln. Im Unterricht sollte auch stets darauf geachtet werden, Vorurteile bei den Lernenden abzubauen und Missverständnissen vorzubeugen. Im Unterricht, der sich an interkultureller Kommunikationskompetenz orientiert, sind Sprache und Landeskunde eine Einheit. Nach Doyé geht solcher Unterricht kritisch vor und versucht, Vorurteile aufzuspüren. Landeskunde befähigt den Lernenden Lebenssituationen der Gegenwart und der zu antizipierenden Zukunft zu bestehen [1, 4-7]. Dabei werden Themen des Alltags, des Arbeits- und Soziallebens besonders berücksichtigt.

Entscheidend für jede Art von interkultureller Verständigung ist die Person des Lehrers, der mit seinen Methoden in sehr entscheidender Weise, nicht zuletzt über die Ausstrahlung seiner Persönlichkeit, Überlegungen einbringen kann, die Neugier auf das Fremde, andere wecken können und Kenntnisse vermitteln helfen.

Bedeutungsvoll ist sicherlich auch der Inhalt der Lehrmittel: Inwieweit geben Lehrmaterialien ein objektives Bild von den gesellschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Zuständen im anderen Land?

Erst alle diese Komponenten können ein tragfähiges Konzept für den modernen Fremdsprachenunterricht bilden. Darüber hinaus muss es aber auch gelingen, Interaktionssituationen aufzubauen, in denen die Lernenden aufgefordert

werden, aufgrund ihres gewonnenen Wissens und Analysefähigkeit angemessen zu reagieren und komplexe Situationen bewältigen zu können.

### LITERATUR:

1. Doyé, Peter (1992): Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens. In: „Der fremdsprachliche Unterricht“ 3/1992, S. 4—7.

**Ю.Л.ШКЛЯР**

**С.Ю.ШКЛЯР**

Республика Беларусь, Минск, МГЛУ

### ZUM PROBLEM DER INTERFERENZ BEI DER ÜBERSETZUNG

Bekanntlich wird man beim Übersetzen mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert. In unserem Blickpunkt steht die Erscheinung, die für Stolpersteine beim Übersetzen sorgen kann und die sich unter der Bezeichnung Interferenz eingebürgert hat.

Unter Interferenz ist in dem vorliegenden Beitrag die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess der Beeinflussung zu verstehen.

Man unterscheidet die Interferenz

1. innerhalb einer Sprache und
2. zwischen zwei Sprachen

Bei der zweiten Art sind voneinander abzugrenzen

- a) die Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache;
- b) die Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache.

Aus physiologischer Sicht lässt sich das Phänomen der Interferenz folgenderweise erklären: Beim Kontakt zweier Sprachen gelangen die beiden einander gegenüberstehenden Sprachsysteme im Denken des Sprechenden miteinander in eine Wechselwirkung, von denen jedes sein Spezifikum besitzt. Infolgedessen „sträubt sich“ dieser Zustand der Psyche (= die Beherrschung der Muttersprache) auf eine ganz natürliche Weise gegen die Aneignung eines zweiten Zeichensystems. Die Psyche „wehrt sich“ gegen die Integration der fremden Elemente, weil diese das normale Funktionieren des Nervensystems gefährden.

Dieser Substitutionsdruck der Fremdsprache auf die Muttersprache ist so lange gegenwärtig, als man die eine Sprache als Muttersprache, die andere als Fremdsprache empfindet. Man könnte hier von einer **globalen Interferenz** sprechen.

Die andere Art der Interferenz besteht darin, dass, wenn man sich sozusagen schon mit den Gedanken des Gebrauchs der fremden Sprache abgefunden hat und die fremden Zeichen und Strukturen „an sich heranlässt“, die Zeichen und die Strukturen der Muttersprache die der fremden Sprache zu assimilieren versuchen und damit Störungen im fremden Sprachsystem verursachen, die zu Verstößen gegen die Norm führen. Man könnte diese **Einzelinterferenz** nennen.

In unserer Untersuchung geht es um diese Einzelinterferenz.

Den eigentlichen Gegenstand des vorliegenden Beitrags bildet grundsätzlich die Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache.

Aus linguistischer Sicht lassen sich die folgenden Arten der Interferenz erkennen:

- a) phonetische;
- b) morphologische;
- c) grammatische;
- d) semantische.

Nachfolgend wollen wir uns mit jeder Einzelinterferenz auseinandersetzen:

#### **A. Phonetische Interferenzfehler**

Durch die Beeinflussung der Muttersprache werden die zielsprachlichen Wörter falsch ausgesprochen. Meistens liegt die Betonung auf einer falschen Silbe. Indem man ein fremdsprachliches Wort ausspricht, verbleibt man bei der muttersprachlichen Version. Diese Feststellung trifft vorwiegend auf die Internationalismen sowie Ländernamen zu. Vgl.:

- das Parlámént statt das Parlámént
- das Órgan statt das Órgán
- Kanáda statt Kánada
- Vietnám statt Viétnam
- Madagaskár statt Madagáskar
- Usbekistán statt Usbékistan

#### **B. Morphologische Interferenzfehler**

Bei diesem Typ geht es um internationale Wörter lateinischen Ursprungs, die falsch abgeleitet werden. Durch die Interferenz der Muttersprache auf die Zielsprache werden falsche Suffixe in die morphologische Struktur des deutschen Wortes "reingeschmuggelt". Vgl.:

- \*Prognosieren - prognostizieren
- \*Instruktieren - instruieren
- \*Interviewieren - interviewen
- \*Konsensus - Konsens

#### **C. Grammatikalische Interferenzfehler:**

Die meisten Fehler dieser Art sind im Bereich der Rektion der Verben anzusiedeln. Vgl.:

- Das hat \*mir ( mich) viel Mühe gekostet.
- Das stört \*mir (mich).
- \*bei jemandem etwas stehlen (j-m etwas stehlen)

#### **D. Semantische Interferenzfehler:**

Die Interferenzfehler dieser Art lassen sich ihrerseits in 3 Gruppen einteilen.

1.Im ersten Fall kommt es zu einem Verstoß gegen die Norm der Zielsprache durch die falsche Wortverknüpfbarkeit. Z.B.:

- \*Eine Note stellen statt eine Note geben;
- \*Eine Erklärung machen statt eine Erklärung abgeben;
- \*Akzente richtig stellen statt Akzente richtig setzen.

2. Beim 2. Typ geht es um die sogenannte Falle der inneren Form (der Motiviertheit) des Wortes. So wird z.B. die Zusammensetzung „der Apfelschuß“ (выстрел по яблоку) als „выстрел в яблочко“ übersetzt. Das Verb „fahren“ wird von den Studierenden sehr oft in der Bedeutung „приехать“ gebraucht.

3. Die 3. Gruppe ist in der Übersetzungslehre als „falsche Freunde des Übersetzers“ oder „Scheininternationalismen“ gut bekannt. Es handelt sich dabei um Wörter, die graphische oder phonetische Ähnlichkeit mit dem entsprechenden Wort der Zielsprache aufweisen, oft damit etymologisch gleichen Ursprung sind, doch sich in Bedeutungen wesentlich voneinander unterscheiden.

Wegen Fehlassoziationen kommt es bei der Übersetzung zu Sinnentstellungen verschiedenen Grades und zu Ungenauigkeiten in der Wiedergabe der Stilfärbung und Wortfügung sowie im Wortgebrauch z.B.:

- *Рекламировать* --- *reklamieren*
- *Академик* --- *der Akademiker*
- *Методист* --- *der Methodist*
- *Доза* --- *die Dose*
- *Тестировать* --- *testieren*

Abschließend muß angemerkt werden, dass die Interferenzuntersuchungen nicht der alleinige Baustein der Lerntheorie sind, weil das Lernen einer fremden Sprache ein viel zu komplizierter Prozess ist, als dass es sich einzig auf die Überwindung der Interferenz der Muttersprache reduzieren ließe.

Die Lehrkräfte haben dennoch im Fremdsprachenunterricht der Interferenz der Muttersprache entgegenzuwirken. Das abschließende Zitat könnte das Motto dieser Arbeit sein:

„Die Vertreter der direkten Methode gingen früher davon aus, dass man die Fremdsprache genauso lernen könne wie die Muttersprache. Hier liegt natürlich ein eklatanter Fehler vor. Durch die Muttersprache ist bereits eine Matrix geschaffen, Gewohnheiten sind herausgebildet, eine Unzahl von kulturellen Assoziationen ist vorhanden. Die Verschiedenheit von Form, Bedeutung, Distribution und Kollokierbarkeit stellt den Erlernenden vor neue Probleme“.  
(Nickel, 1966, 139-140).

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Langenscheidt, Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin und München, 2008.
2. Nickel, Gerhard: Sprachliche Missverständnisse – Strukturunterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 13, 1966/2, S. 131-140.