

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет

Концепции и перспективы немецкого
языкознания и литературоведения в
межкультурном дискурсе

2-й научно-практический семинар

(Минск, 25 марта 2011 года)

Сборник материалов

Минск
2011

УДК 811.112.2(082) + 821.112.2.09(082)
К 652

Рекомендовано
Ученым советом филологического факультета Белорусского
государственного университета (протокол № 4 от 22.12.2011 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

Тумченок И.Э., 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** [Электронный ресурс] : 2 научно-практический
семинар (Минск, 25 марта 2011 года) : сборник материалов / М-во
образования РБ, БГУ; под общ. ред. С. С. Котовской. – Минск: БГУ, 2011. –
Деп. в БелИСА 22.03.2012, №Д201218

В сборнике собраны статьи по актуальным проблемам немецкого языкознания и литературоведения, рассматриваемым с учетом формирования и развития новых концепций в межкультурном дискурсе. Представленные в сборнике статьи затрагивают следующие аспекты: история языка, прагматика, лексикология, компьютерная лингвистика, методика преподавания языка и литературы. Научные результаты, представленные в статьях сборника, могут найти практическое применение в процессе обучения студентов специальности «Романо-германская филология» различным аспектам немецкого языка, литературоведения, а также методике преподавания иностранного языка в вузе.

СОДЕРЖАНИЕ

Адамович Н.Л. Идейные особенности новеллы Ф. Фюмана «Жонглёр в кино, или Остров грёз»	4
Бацулёва Ю.Р. Завет «Памятай пра дзень суботні»: тэкста-лагічны аспект катэхізісаў С. Буднага і М. Лютэра	6
Богданова Н.А. К вопросу об использовании математических методов в литературоведении	9
Боровик Н.С. Роль междометий при обучении межкультурной коммуникации	12
Власюк Н.И., Салита М.С. Национально-культурные особенности немецкого и белорусского политического дискурса	14
Гладко М.А. Апелляция к авторитету как средство убеждения в судебном дискурсе	17
Гончаренко А.В. Немотивированные идиомы со значением деньги, богатство, бедность в немецком и русском языках	20
Джух Е.Н. Социально-культурный компонент в содержании подготовки будущих учителей	23
Зубовская Н.К., Самкина Т.А., Смирнова Н.М. Формирование межкультурной компетенции при обучении немецкому языку	26
Исакова Е.М. Ролевая игра как эффективное средство обучения иностранному языку	27
Кальчук Т.А. Прототипы немецких цветообозначений	31
Королюк И.П. Концепт «Отрицание» в немецкоязычной картине мира	34
Крепская Н.К. Метод обучения «по станциям» на занятиях по иностранному языку	36
Котовская С.С. Прагматика обращения в риторическом вопросе	38
Логвинова И.В., Шабанова А.В. Анализ интонационного оформления текста (на примере рассказа Петера Бикселя "Jodok lässt grüßen")	43
Онищук Е.В. Особенности и роль короткометражных фильмов в обучении иностранным языкам	47
Рымарчук Н.А. Чернобыльская трагедия глазами немецких писателей (на материале новеллы К. Вольф «Авария» и «Паэмы пагашаных люстэрак» А. Рязанова)	49
Салита Ж.Е. О некоторых особенностях фразеологических единиц в немецком и русском языках	51
Сыраежка Т.Г. Эстэтыкатэатра абсурду ў п'есах Томаса Бернхарда	55
Тумчэнок И.Э. Лингвостилистические особенности немецких пословиц как объекта отражения языковой картины мира	58
Шкутник О.П. Возможности использования драматизации в процессе обучения иностранному языку	62

Н.Л.АДАМОВИЧ

Республика Беларусь, Полоцк, ПГУ

ИДЕЙНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОВЕЛЛЫ Ф. ФЮМАНА «ЖОНГЛЁР В КИНО, ИЛИ ОСТРОВ ГРЁЗ»

К числу писателей XX века, имя которых не часто можно встретить в современных литературных исследованиях, относится Франц Фюман (*Franz Fühmann*, 1922-1984). Это крупнейший поэт и прозаик ГДР, творчество которого «впитало в себя» события XX века. Ф. Фюман является автором поэм, стихотворений, детских рассказов, сказок, новелл, эссе, романов. В 1970 году Ф. Фюман издаёт повесть в новеллах «Жонглёр в кино, или Остров грёз» (*Der Jongleur im Kino, oder Die Insel der Träume*), в которую входят новеллы «Изгнание бабушки» (*Die Austreibung der Großmutter*), «Индийская песня» (*Indianergesang*), «Богемия у моря» (*Böhmen am Meer*), а также одноименная новелла «Жонглёр в кино, или Остров грёз», которая и находится в центре нашего внимания. Вне контекста творчества писателя данную новеллу можно понять как описание одного дня из жизни ребёнка, его переживаний и страхов. Однако ознакомившись с фактами биографии не заметить, что новелла требует более глубокого понимания и интерпретации и что замысел автора заключается не в том, что лежит на поверхности.

«Жонглёр в кино, или Остров грёз» – социально-психологическая новелла, в которой от первого лица описываются поведение, мысли и мечты десятилетнего мальчика. Читатель невольно ставит себя на место ребёнка и переносится не только в квартиру, где начинают разворачиваться события, но и заглядывает в его внутренний мир: мы чувствуем его злость и возмущение. В дверь позвонили, а ему нельзя открыть. Почему? Родители запрещают ему, негодование растёт, его злят все ограничения, которые он мысленно перечисляет. Детские переживания героя носят автобиографический характер. Писатель и в родительском доме чувствовал себя, словно в заточении, о чём свидетельствуют его слова: это было «соединение мелкобуржуазности и фашизма» [1,295].

Герой нарушает запрет: открывает дверь незнакомцу, который оказывается искусным жонглёром. Его игра зачаровывает ребёнка, и страх перед чужаком бесследно проходит. Мальчик гордится тем, что поступает так, как хочет.

Ф. Фюман прошёл путь от убеждённого фашиста до сторонника социализма. Пустота, оставшаяся от разочарования в национал-социалистической идеологии, во время плена в СССР (1945-1949) была заполнена верой в совершенство социалистических идей. Однако к середине 50-х гг. и путь социализма в «светлое будущее» не оправдывает себя. Писатель снова «прозревает». В связи с вышеприведёнными фактами из биографии писателя, незнакомец-жонглёр и его искусство нам представляются воплощением «свободной» идеологии, которая не обезличивает человека, а способствует развитию его индивидуальности. Запреты родителей – это всё то, что «проверил на себе» Ф. Фюман: религия, фашизм, социализм [2,53].

Жонглёр хочет выступить вечером перед показом кинофильма «Остров грёз» и просит мальчика, чтобы тот помог ему, так как отец ребёнка – председатель городского объединения по вопросам образования. Мальчик соглашается, ведь для него жонглёр не кто иной как волшебник (*Zauberer*). Отец мальчика обещает дать «чудо-жонглёру» шанс выступить публично. Ребёнок гордится собой, своей смелостью и своим папой, чувствует себя взрослым и «это внутри был остров грёз» [3,388]. «Остров грёз» – свобода, к которой так рвётся герой и к которой рвался Ф. Фюман – к свободе от лжи и пропаганды. Далее мы видим мальчика, сидящем в кинозале рядом с отцом, ради которого ребёнок «позволил бы себя распять на кресте» [3,389]. Герой счастлив, что он единственный из всех детей города имеет возможность присутствовать на выступлении и показе кинофильма вместе со взрослыми. Он находится в предвкушении блестящего успеха и славы своего «защитника». Первая попытка недавнего мастера своего дела не удаётся: он не может удержать все мячи. Но мальчик не сомневается в своём «волшебнике», считает всё это подготовкой зрителей к грандиозному выступлению. Герой пытается поддержать его взглядом, выражающим доверие. Однако ничего не помогает, все попытки проваливаются: мячи вновь разлетаются в стороны, зрители бросают монеты вслед жонглёру, покидающему зал. Мальчик не понимает, что происходит, почему жонглёр предал его и обманул. Ребёнка охватывает сильнейший стыд. Провал жонглёра он считает своим провалом. Чувство восхищения сменяется разочарованием. Мальчик называет жонглёра мошенником (*Schwindler*), обманщиком (*Betrüger*). Но тут героя пронзает догадка: «Он всё же был волшебником, и он проверял их всех, а они не были достойны его; лишь мне одному он показал, что умеет <...> он ушёл, и я должен был пойти с ним!» [3,392]. Мысленно ребёнок рвётся вслед за освободителем, но всё же не находит в себе сил вскочить и последовать за жонглёром. Чувства, которые мальчик испытывает к отцу и незнакомцу, меняются местами.

Герой рвётся бежать туда, где бы он мог быть ребёнком как все другие дети. Он готов обменять своё детство в доме, где всё в избытке, на детство, которое представляется ему как остров грёз. Ребёнок чувствует боль потери, но начинается фильм «Остров грёз», он вовлекается в мир морского путешествия и готов благодарить отца за возможность присутствовать в кинозале. Ребёнок поддётся общему настроению и довольствуется тем, что ему предлагают. Шанс, который был дан мальчику, – это шанс каждого человека самому выбрать, каких мировоззренческих позиций придерживаться.

В исследованиях, посвящённых изучению тематики произведений Ф. Фюмана, отмечается, что основная тема новеллы «Жонглёр в кино, или Остров грёз» – разоблачение немецкого фашизма, а также путь проникновения нацистской идеологии в сознание людей. Представляется, что подобный взгляд сужает тематику новеллы, так как в 1980-е годы

действовали цензурные табу литературоведам и тематику прозы Ф. Фюмана, как и многих других авторов, не представлялось возможным раскрыть полностью. Тема рассматриваемого произведения – разоблачение фашизма и любой идеологии, навязываемой правящими кругами общественному сознанию. Подтверждением тому служит тот факт, что Ф. Фюман уже с 1964 года, когда появляется его «Письмо министру культуры» (*Brief an den Kulturminister*), выражал своё неприятие некоторых решений в области культурной жизни страны. В тот сложный период это был смелый шаг Фюмана-гражданина.

Новелла «Жонглёр в кино, или Остров грёз» носит универсальный характер и относится к произведениям Ф. Фюмана, в которых автор переосмысливал свой жизненный опыт. Творчество Ф. Фюмана отличается духовной насыщенностью, метафорическим языком и символикой, что было обусловлено окружающей его действительностью, необходимостью «шифровать» свои идеи. Он является классиком литературы ГДР, многие произведения которого нужно читать «между строк».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Фюман, Ф. Суд Божий: повести и рассказы. Пер. с нем. Э. Львова. М., «Молодая гвардия», 1966. – 304 с.
2. Гугнин, А.А. Современная литература ГДР: Учеб. Пособие для филол. спец. вузов. – М.: Высш. шк., 1987. – 242 с.
3. Fühmann, F. Erzählungen 1955-1975, 2. Auflage. – Rostock: Hinstorff Verlag, 1980. – 551 S.

Ю.Р.БАЦЮЛЁВА

Рэспубліка Беларусь, Мінск, выдавецтва “ЮніверсПрэс”

ЗАПАВЕТ “ПАМЯТАЙ ПРА ДЗЕНЬ СУБОТНІ”: ТЭКСТА-ЛАГІЧНЫ АСПЕКТ КАТЭХІЗІСАЎ С. БУДНАГА І М. ЛЮТЭРА

Адным з перспектыўных накірункаў беларускай філалагічнай навукі з’яўляецца выяўленне сувязяў і ўзаемадзеянняў беларускай літаратуры з літаратурамі іншых народаў свету. У яго межах вялікую цікавасць мае вывучэнне ўплыву рамана-германскай рэлігійнай літаратуры эпохі Рэфармацыі на развіццё жанру катэхізіса ў беларускай літаратуры XVI ст. Гэта дазволіць, у першую чаргу, вызначыць і кваліфікаваць аўтарскую работу аднаго з самых вядомых беларускіх аўтараў – С. Буднага ў “Катэхізісе” 1562 г., крыніцамі якога ў навуковай літаратуры называюць катэхізічныя творы М. Лютэра, П. Меланхтона і Ж. Кальвіна.

Вялікая колькасць пісьменнікаў-катэхізістаў таго часу для напісання сваіх твораў звярталася да іншых катэхізісаў, у тым ліку розных хрысціянскіх веравызнанняў. Таму гіпотэза пра напісанне кальвіністам С. Будным свайго “Катэхізіса” на аснове лютэранскіх катэхізісаў не павінна бянтэжыць.

Храналагічна гэта версія з’яўляецца самай старой. Зафіксаваная ўпершыню ў XVII ст. у прадмове Патрыярха Маскоўскага Адрыяна да маскоўскага выдання “Праваслаўнага вызнання веры” Пятра Магілы 1696 г., яна знайшла мноства прыхільнікаў сярод рускіх бібліёграфістаў XIX ст. (Я.А. Балхавіцінава, В.С. Сопікава, І.П. Каратаева і інш.), а таксама сярод беларускіх і польскіх вучоных XX ст. (М.А. Янчука, М. Космана, М.-Б. Тапольскай, Ф. Сяліцкага і інш.).

У сведчаннях гэтых аўтараў С. Будны называецца перакладчыкам то *лютэранскага*, то *лютэраўскага* катэхізіса. На сённяшні дзень у навуковай літаратуры прадстаўлены спробы параўнальнага тэксталагічнага аналізу “Катэхізіса” 1562 г. С. Буднага толькі з катэхізісамі М. Лютэра і П. Меланхтона.

У дачыненні да катэхізісаў М. Лютэра аб’ектам тэксталагічнага даследавання з’яўляецца “Вялікі катэхізіс”, які параўноўваўся з “Катэхізісам” С. Буднага толькі на ўзроўні архітэктонікі (знешняй – ў працах Г. Мерчынга, І.В. Саверчанкі, Х.-Х. Дзідрыха і ўнутранай – ў працах М.А. Карзо, Н.А. Кабелкі), тады як аналіз іншых літаратурна-лінгвістычных і экстралінгвістычных складаючых дасюль не здзяйсняўся, у тым ліку – параўнальны аналіз зместавай напоўненасці абодвух твораў.

Рускі вучоны Дз.С. Ліхачоў адзначаў, што для вызначэння перакладнога характару твора і выяўлення магчымых запазычанасцей, пры адсутнасці ў спецыяльных энцыклапедыях і даведніках звестак пра зафіксаваныя пераклады, неабходна правесці, перш за ўсё, грунтоўны аналіз зместу помніка [2,397]. І.В. Саверчанка, якому належыць адзінае ў беларускім літаратуразнаўстве даследаванне па спецыфіцы вывучэння катэхізічнай літаратуры, таксама падкрэсліваў значнасць аналізу “зместавай напоўненасці” [3,17] катэхізічнага твора.

У якасці прыклада такога аналізу звернемся да тлумачэння фармулёўкі завету “памятай пра дзень суботні, каб свяціць яго” у частцы “пра Закон” “Катэхізіса” С. Буднага і “Вялікага катэхізіса” М. Лютэра.

Тлумачэнне С. Буднага можна ўмоўна падзяліць на тры тэматычныя блокі. У першым аўтар тлумачыць сэнс слова “святити” – “на святыя дела отдати” [1,арк. 37 1-й нум.]. “То есть абы ся на одно место згромадивши, Бога призывали, Слово Его слухали, тайне пріймовали, милостину здавали и иные побожные дела Богу ко чти чинили” [1,арк. 42].

У другім тэматычным блоку разглядаюцца прычыны, чаму хрысціяне, з аднаго боку, павінны свяціць суботу, а з другога, – вольныя ад гэтага абавязку. С. Будны пералічвае чатыры прычыны святкавання суботы, дадзеныя у Старым Запавеце: 1) «абы створенье света припоминали» [1,арк. 38]; 2) «абы онъ людъ мел тайну или образъ отпочиненья духовного» [1,арк. 38]; 3) «абы онъ людъ мелъ опричный день, которого бы Закон разбераль и иные святыя речи делал» [1,арк. 39]; 4) «абы неволником и неволницамъ, и скотом было отпочиненье» [1,арк. 39]. Пісьменнік адзначае, што хрысціяне

вольныя ад другой прычыны, таму што “всемь образомъ и стеньемъ конецъ принесь и учинилъ Христосъ” [1,арк. 40]

У трэцім тэматычным блоку падрабязна тлумачыцца, чаму хрысціяне святкуюць менавіта нядзелю, а не суботу: хаця “все дни ровные суть, а не ест одинъ за другого лепшейший” [1,арк. 41], “под Евангелиемъ годится оногo дня добродейства Божіе припоминати, которого Сынъ Божій, знову створивши светъ, то естъ человека избавивши, к новому животу въскреснуть рачиль” [1,арк. 41]. С. Будны прыводзіць доказы са Свяшчэннага Пісання пра правамернасць святкавання нядзелі і тлумачыць, чаму ў Пісанні выраз “въ едину от субботъ” [1,арк. 44] азначае “у неделю”.

М. Лютэр у “Вялікім катэхізісе” пачынае тлумачэнне фармуліроўкі гэтага завету з этымалогіі слова субота (шабат), што ў С. Буднага адсутнічае. Далей аўтар разглядае адну, у адрозненне ад С. Буднага, прычыну святкавання суботы ў Старым Запавеце: каб іўдеі “спынялі сваю працу і адпачывалі, каб чалавек і скаціна аднаўлялі свае сілы” [4,203]. М. Лютэр крытыкуе звужэнне іўдзеямі сэнсу гэтага завету (тады як С. Будны крытыкуе хрысціян, якія “іўдзеіваюць”) і пералічвае дзве (а не тры, як у С. Буднага) абавязковыя для хрысціян прычыны святкавання суботы (сёмага дня): 1) “дзеля цялесных прычын і патрэб, якім вучыць і якіх патрабуе прырода, для простага народу, слуг і служанак” [4,203–204]; 2) каб “папрысутнічаць на богаслужэнні, каб сабрацца разам слухаць і разбіраць Слова Божае, а потым праслаўляць Госпада, пець і маліцца” [4,204].

М. Лютэр дае адрознае ад меркавання С. Буднага тлумачэнне святкавання хрысціянамі нядзелі: “паколькі са старых часоў для гэтага была ўсталяваная нядзеля, то няхай так застаецца і далей, каб усё ішло па агульнапрынятаму парадку і ніхто б не ствараў бяспарадку непатрэбнымі новаўводзінамі” [4,204].

Акрамя таго, звяртае ўвагу рознае разуменне катэхізістамі сэнсу “святых спраў”, якія неабходна выконваць у сёмы дзень. Калі ў М. Лютэра, галоўным чынам, неаднаразова падкрэсліваецца значэнне вывучэння Слова Божага для хрысціяніна, то ў “Катэхізісе” С. Буднага адзначаецца таксама роля падавання міласціны.

Прыведзены прыклад параўнальнага аналізу сведчыць пра шэраг істотных сэнсавых адрозненняў пры наяўнасці вонкавага тэматычнага падабенства ў тлумачэнні фармулёўкі дадзенага завету С. Будным і М. Лютэрам.

Безумоўна, нягледзячы на ўсю яго значнасць, аналіз зместавай напоўненасці з’яўляецца толькі адным з кампанентаў параўнальнага тэксталагічнага аналізу, які павінен прадстаўляць сабой комплекснае вывучэнне ўзаемазалежных літаратурна-лінгвістычных і экстра-лінгвістычных складаючых (мэты напісання, спецыфікі адрасата і адрасанта, часовых рамак, сацыяльнай сітуацыі, асаблівасцей літаратурнай традыцыі, жанравай спецыфікі, ідэйна-тэматычнай напоўненасці, структурна-кампазіцыйнай будовы, вербальных сродкаў).

ЛІТАРАТУРА:

1. Будны, С. Катихісіс, то ест Наука стародавняя хрысціанская от Светого Писма для простых людей языка руского въ пытаниах и отказъх събрана / С. Будны. – Нясвіж, 1562. – 261 ар.
2. Лихачёв, Д.С. Текстология: На материале рус. лит. X–XVII вв. / Д.С. Лихачёв, при участии А.А. Алексеева и А.Г. Боброва. – СПб.: Алетейя, 2001. – 758 с.
3. Саверчанка, І.В. Хрысціянскі катэхізіс у кніжна-пісьмовай культуры ўсходніх славян эпохі Адраджэння і Барока: Атрыбуцыя, паэтыка, семіётыка / І.В. Саверчанка. – Мінск, 1998. – 31 с.
4. Luther, M. Der große Katechismus / M. Luther // Ausgewählte Werke. Dritte Auflage: Schriften zur Neuordnung der Gemeinde, des Gottesdienstes und der Lehre. – München: Chr. Raiser Verlag, 1962. – S. 186–291.

Н.А.БОГДАНОВА

Республика Беларусь, Минск, МГЛУ

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Моделирование различного рода объектов является универсальным методом исследования общих закономерностей их построения и функционирования, так как позволяет свести многообразие проявления их конкретных форм к некоторой инвариантной базе, наблюдаемой в каждом из объектов. Вопрос о моделировании художественных текстов в современной науке остается достаточно сложным, целесообразность построения моделей художественных текстов часто подвергается сомнению. Художественные тексты относят к гибкому типу (в трактовке С.И.Гиндина), это значит, что правила построения таких текстов в отличие от текстов нехудожественных нежестки, вариативны, имеют многочисленные исключения. В связи с этим построение моделей художественных текстов крайне затруднено. Кроме того, многие лингвисты принципиально выступают против формализации и моделирования художественных текстов, объясняя это “отсутствием практической необходимости” [2,81].

В действительности, если под практической необходимостью понимать создание воспроизводящих инженерно-лингвистических моделей для массового автоматического порождения таких текстов, нужно согласиться с тем, что практическая необходимость в формализации и моделировании художественных текстов не очевидна. Однако такая необходимость диктуется потребностями современных систем искусственного интеллекта по автоматической обработке текста в адекватном лингвистическом обеспечении, дающем возможность понимания текстов различных функциональных стилей, в том числе и художественных.

Развивающаяся с середины 90-х г. XX века технология *Text Mining* предлагает инструментарий для анализа больших объемов информации в поисках взаимосвязей, тенденций и шаблонов для обеспечения навигации и поиска информации в неструктурированных текстах. Данная технология позволяет решать такие задачи, как реферирование и аннотирование, индексирование текстов, поиск по ключевым словам, классификация и кластеризация текстов, ответы на вопросы пользователя. Однако до сих пор существуют трудности в разработке систем искусственного интеллекта, способных производить адекватную обработку художественных текстов. Известные на сегодняшний день системы реферирования либо не работают с художественными текстами, либо производят цитирование (настраиваемые системы реферирования), простое извлечение информации из текстов (extracting), но не их реферирование (abstracting). Систем, способных сравнивать художественные тексты по различным параметрам: тематике, индивидуальному авторскому стилю также пока не существует.

Такое положение дел связано, с одной стороны, с необходимостью принятия на данном этапе развития науки чрезмерно большого количества компромиссных решений для преодоления барьера отторжения размытости лингвистических объектов к четкому языку математики. С другой стороны, признание жанровой организации речи требует изучения структурно-семантических особенностей текстов различных речевых жанров, а типология речевых жанров в жанровой текстовой парадигме размыта, так как общепринятые описательные методы затрудняют создание такой типологии без суммарных оценок исследуемого материала.

В литературоведении использование логико-математического аппарата для изучения художественных текстов наталкивается на непонимание сути и процесса и его основания, даже на обвинения в некотором кощунстве по отношению к авторским творениям. Здесь целесообразно возразить следующее:

1. Художественный текст является диалектическим единством частного и общего, нормы и ее творческого нарушения. Исходя из уникальности текста, мы абсолютизируем его индивидуальную сторону, получаем авторские лексико-семантические доминанты, слова-фавориты, авторскую картину мира в целом. Однако в любой индивидуальности всегда незримо присутствует норма согласно вышеупомянутому философскому закону. Выявить уникальность произведения можно, только опираясь на понятие нормы, закона жанра, литературной традиции, т.е. той инвариантной базы, которая присутствует в тексте, благодаря которой любой тексты доступен для понимания читателям.

2. Задача любой науки – дать максимально объективное описание своего объекта исследования, выявить закономерности их функционирования, сформулировать некие общие правила существования этих объектов. Это означает, что выявляемые законы должны действовать в системах самого

разного объема, т.е. доказательность выявленных правил должна быть подтверждена большим количеством материала. В литературоведении же зачастую преобладает именно индивидуально авторская картина исследуемого объекта, в связи с чем трактовки одних и тех же явления у различных исследователей могут быть диаметрально противоположными. Как было сказано выше, результаты исследования не могут опираться только на умозрительные заключения и интуицию автора, они должны быть доказательны на большом объеме текстового материала и опираться на статистические данные. Для этого необходимо сначала определить и выделить объекты и единицы подсчета, а для обработки больших объемов материала создать универсальные программы, облегчающие техническую сторону процесса исследования. Такие программы требуют создания абстрактных инвариантных моделей объектов реальной действительности.

3. Математические методы позволяют исследователям увидеть закономерности, которые часто незаметны «невооруженным глазом», т.е. при использовании исключительно описательных методов. Так, применение методов точных наук помогло по-новому взглянуть на художественный текст как на диалектическое единство общего и индивидуального. Логико-математические методы успешно используют для изучения индивидуальных стилей писателей, исследования семантического пространства и композиции сюжета нарративов, построения моделей активного типа, обеспечивающих эвристическое прочтение произведения, для порождения ритмических структур различных стихотворных форм. Данные модели отличаются большим эвристическим потенциалом, т.к. получаемые результаты зачастую превосходят конкретные задачи моделирования и находят соответствия на более высоких, более содержательных теоретических уровнях [1,291].

Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать, что моделирование не только не является чуждым литературоведению, но и открывает исследователям новые перспективы изучения как общих закономерностей построения художественных текстов различных авторов, жанров, эпох, так и уникальных индивидуально авторских черт произведений, создающих новые непривычные образы и смыслы, что делает художественные текст таким притягательным для читателей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста: учеб. пособие / В.А. Кухаренко. – 2-е изд., перераб. – М.: «Просвещение», 1988. – 188 с.
2. Баевский, В.С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы / В.С.Баевский. – М.: Яз. слав. культуры, 2001. – 332 с.

Н.С.БОРОВИК

Республика Беларусь, Минск, Академия управления при Президенте РБ
РОЛЬ МЕЖДОМЕТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Тесные контакты и сотрудничество представителей разных культур приводят к возникновению предположений о том, как же будет идти дальнейшее развитие процесса взаимодействия культур, что произойдет с культурами: поглотятся ли они одной доминантной культурой, или дадут начало совершенно новой культуре, а может, возможен вариант мирного сосуществования всех культур одновременно. Для автора данной статьи наиболее приемлемым является последний вариант. Мирное параллельное существование различных культур способно обеспечить многообразие и индивидуальность, которые лежат в основе адекватного понимания действительности. Перспектива развития транскультурной концепции развития человеческого общества предполагает наличие **межкультурной компетентности**. Обобщая различные определения данного понятия, можно сделать следующее заключение: «Межкультурная компетентность представляет собой способность адекватно ориентироваться и реагировать в ситуациях межкультурных пересечений.

Изучение иностранного языка тесно связано с изучением другой культуры, основной целью которого является умение не только правильно строить синтаксические структуры, но и умение достигать необходимого коммуникативного результата, что часто связано с умением создавать необходимые условия для эффективной коммуникации, включающие заинтересованность и расположение своего собеседника к достижению ожидаемого результата общения. Уместное использование иноязычных междометий в контексте способствует созданию всех условий, обеспечивающих успешную коммуникацию. Наличие междометий в речи создаёт впечатление о том, что собеседники, представители разных культур, говорят на одном языке и действительно хорошо понимают друг друга. Кроме того, использование иноязычных междометий свидетельствует о высокой степени толерантности, гибкости и открытости, которые являются основными составляющими межкультурной компетентности.

В качестве междометий в немецкой и русской филологии принято понимать слова, которые непосредственно выражают наши чувства, переживания и волеизъявления, но не называют их.

Семантически междометия отличаются от всех знаменательных частей речи тем, что они не обладают функцией названия, т.е. номинативной функцией, так как являются своего рода речевыми знаками, сигналами, употребляемыми для кратчайшего выражения реакции человека на различные события реальной действительности или для выражения требования, желания человека. Выражая (но не называя) чувства и волю, междометия, тем не менее осознаются всеми говорящими на данном языке и всем понятны, так как за междометием закреплено определенное смысловое

содержание. Но значение междометий обычно может быть понято лишь из контекста, потому что одни и те же междометия могут служить для выражения различных чувств. Морфологически междометия неизменяемы, т.е. у них отсутствуют категории рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Они почти лишены и форм словообразования.

В отличие от немецких междометий междометия русского языка являются многозначными. Следующие примеры ярко демонстрируют различные значения междометия «ай».

Выражение сожаления, неудовольствия: Ай, ай, как изба настудилась!

Выражение порицания: А неблагодарность... ай! какой гнусный порок!

Выражение одобрения, но с оттенком иронии: Ай, Моська! Знать она сильна, что лает на слона!

Выражение восхищения: Ай! ай! ай! Какой голосок! Канарейка, право, канарейка!

Выражение сожаления: Я отвечал, что она [Маша] осталась в крепости на руках у попадьи. - Ай! ай, ай! - заметил генерал.

В различных языках междометия, как и знаменательные части речи, имеют различную форму, которую следует заучивать. Интересным является тот факт, что если использование иноязычных лексических единиц у не носителей языка, владеющих иностранным языком на высоком уровне, как правило не вызывает трудностей в процессе коммуникации, то использование иноязычных междометий сопряжено с определённым переломом в сознании. Вспомним пример из кинофильма с русской радисткой, которая почти без акцента говорила по-немецки, и потому воспринималась окружающими в качестве носителя языка. Но, почувствовав боль, она однажды «ойкнула» по-русски, тем самым, выдав своё происхождение. Немецкоязычные междометия имеют довольно существенные отличия в своей звуковой структуре в сравнении с русскоязычными междометиями, например:

- Междометия, выражающие физическую боль: au, aua, autsch
- Междометия, выражающие душевную боль: ojemine, ach, o weh, herrje
- Междометия, выражающие отвращение: igitt, pfui, bäh
- Междометия, выражающие радость: juhu, hurra, ah, juchheißa, jippi
- Междометия, выражающие удивление: oh, oha, nanu, ach, hui, ups
- Междометия, выражающие неуважение: bah, rapperlapapp, p
- Междометия, выражающие согласие, интерес: hm, ah ja, aha

Звукоподражательные немецкоязычные междометия представляют собой исключение и обладают звуковой структурой, которая во многом схожа со структурой русскоязычных междометий, например:

- Междометия, обозначающие смех, хихикание: haha, hihi, hehe, hähä, hoho

- Междометия, восполняющие паузы при говорении: äh, hm, eh, tja
Однако не все группы немецких звукоподражательных междометий полностью соответствуют по своему звуковому звучанию русским звукоподражательным междометиям.
- Междометия, обозначающие чихание: hatschi
- Междометия, обозначающие зевание: huah
- Междометия, обозначающие звуки животного мира: miau, kikeriki, summ, tirili, pip
- Междометия, обозначающие другие звуки и шумы: ticktack, bums, klirr, schwups, blubb-blubb, tropf-tropf, mitz-mitz.

Опыт автора статьи доказывает, что использование звукоподражательных междометий «кис-кис» при обращении к немецким кошкам не вызывает у них ожидаемой реакции. Они вообще никак на такое сочетание звуков не реагируют. Однако кошки сразу побегут в Вашу сторону, если Вы обратитесь к ним с помощью звукоподражательных немецкоязычных междометий «mitz-mitz».

Практическое использование междометий не только обогащает речь отправителя, делает её красочной, разнородной, но и служит сигналом того, что говорящий открыт и толерантен. Он готов строить коммуникацию по правилам реципиента. В ходе обучения иностранному языку преподаватель должен обращать внимание обучаемых на то, что иноязычные междометия обладают иной звуковой структурой и на то, как они используются в тех или иных ситуациях, обращая внимание на использование междометий в родном языке. Ведь, если существует возможность обучения межкультурной интеллигентности, то эта возможность кроется в изучении самого себя, так как «дверь, ведущая к повышенной сенсibiliзации при встрече с другой отличной культурой, открывается вовнутрь».

Н.И.ВЛАСЮК, М.С.САЛИТА

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО И БЕЛОРУССКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Политический дискурс как сложное коммуникативное явление, не может быть рассмотрен односторонне. Изучение его предполагает быть многоплановым, т.к. политический дискурс представляет собой сложное образование, несущее разнообразные черты и характеристики.

Несмотря на то, что любой политический дискурс обладает рядом общих, универсальных признаков и характеристик, свойственных данному феномену и отличающих его от сходных понятий и явлений, политический дискурс любой страны имеет уникальные, свойственные только ему особенности. Главенствующим фактором, оказывающим непосредственное влияние на специфику национального политического дискурса, является **исторический**.

Историческое развитие формирует *менталитет* народа, его *национальные черты и свойства, культура*. Под влиянием последних национальный политический дискурс «обрастает» рядом неповторимых признаков, выделяющих его из общей массы политических дискурсов разных стран.

Вторым фактором, влияющим на национально-культурные особенности политического дискурса, является **психологический**. Осознание себя как представителя какого-либо этноса, обладающего рядом свойственных только ему характеристик, происходит по средствам такого психологического механизма, как рефлексия.

Социальный фактор также воздействует на национальную специфику политического дискурса. Под ним понимается развитость общества в контексте исторического становления этноса.

Четвертым фактором, оказывающим влияние на политический дискурс конкретной страны, является **политический**. Элита, находящаяся у руля государства, имеет набор этнических черт и формирует национальные черты, влияет на умы и сердца граждан различными методами воздействия.

Любое государство не изолировано от прочих стран, а, напротив, находится в постоянном и непрерывном контакте с ними в ходе экономических, политических и культурных связей. Таким образом, следующим фактором влияния на национальный политический дискурс является **коммуникативный**, формирующийся в ходе международных взаимодействий.

Национальные черты народа оказывают прямое влияние и на специфику политического дискурса Германии.

Типичной чертой германского характера, которая до сих пор решала роль Германии в истории, определяла её значение во всемирном развитии человечества, является *склонность к отвлечению* и, выходящая из неё *склонность к системе*:

Systematisierung der gesellschaftlichen Faktoren und Automatisierung des Arbeitsprozesses solle perfekt und ganz bewusst sein. Streben wir danach zusammen![1].

Немец во всех явлениях жизни ищет *гармонии и связи*, всё возводит в отвлечённую идею и ото всюду её извлекает. Для него недостаточно понимать вещь; но ему непременно нужно определить её и дать ей место в системе своих знаний. Прежде всего, видит он в каждом предмете его *философскую сторону* и всякое дело своё начинает и оканчивает философскою мыслью:

*Was heißt **Glück**? Das richtige Glück ist das Gedeihen des deutschen Volkes, seine Entwicklung![2].*

Эта страсть к абстракции и системе создаёт великих учёных, познания которых обнимают мир, как познания Риттера и Гумбольдта, поэтов-философов, как Гёте, и философов-поэтов, как Шеллинг и Гегель.

В мире нет двух абсолютно одинаковых людей. То же самое можно сказать и о странах. Каждая страна имеет свой народ, свои национальные особенности. Попадая в другую страну, не всегда чувствуешь себя «в своей тарелке» из-за тех национально-культурных особенностей, что присущи каждому этносу. Пунктуальность и *порядок* во всем - отличительная черта немецкого народа, проявляющаяся и в политическом дискурсе:

Materielle Ressourcen sinnvoll für das Wettrüsten ausgeben ist die nationale Strategie, glauben Sie uns![5].

Патриотизм немца выражается не в любви к своему государству или народу, а прежде всего к правительству, которое устанавливает законы, следит за порядком, дает смысл существования:

Nur dank der Mühe der Behörden tauchen viele Errungenschaften der neuen Gesellschaft auf [8].

Косвенным доказательством этого положения является тот факт, что немцы исторически, как правило, прекрасно уживались на службе у других правительств, и не только русского, верой и правдой служа своим новым правителям. Они становились идеальными солдатами: четкими, аккуратными, храбрыми и преданными.

Германия сегодня — страна мощная, красивая, набирающая силу. Своим процветанием она прежде всего обязана своему народу — трудолюбивому, преданному, простому, честному. Народу, в котором, несмотря на многообразие, чувствуется *национальное единство*, отражающееся и в политическом дискурсе:

Wenn wir einig sind, glauben Sie wir sind unbesiegbar! [2].

Типичный белорус известен своим *терпением и фатализмом*, своим *добродушием и пассивностью*, он иногда поразительно прекрасен в своей *кротости и покорности*. Белорусы — *гордая и талантливая* нация, если задеты их национальные интересы, если враг притесняет, то не будет ему пощады. Белорусы — *человечный* народ. Перед лицом поверженного врага они смиряли свой гнев. Белорусскому народу чужд шовинизм и в высших, и в низших его проявлениях.

Многие из белорусских чиновников и сановников, или, вернее, громадное большинство их, как люди общества и должностные лица, ничем не уступают их европейским коллегам в других европейских столицах. Если порою интересы расходятся, белорусские чиновники и проявляют настойчивость в требованиях, упорно руководствуясь своими политическими принципами, то все способы и приемы их действий по *корректности* стоят выше всякой критики:

В действительности белорусские чиновники, с которыми иностранцам приходится соприкасаться, — люди высоко образованные и прекрасно воспитанные и, как общее правило, ничем не отличаются от того чиновничества и тех властей, с которыми сталкиваешься по всей Европе.

Белорусы, пройдя через все испытания, сохранили свою *славянскую сущность*, историческую память, национальный дух.

Положительные свойства белорусского народа: *пластичность* и в связи с ней *гуманность, гибкость ума, искренность, свобода мысли и нравов, энергия и смелость* мысли. *Отсутствие чувства меры, реализм и здравый смысл, терпение и единство цели.*

Межнациональные связи крайне значимы и для белорусского политического дискурса: устойчивые контакты с постсоветскими странами, противостояние блоку НАТО до сих пор существует. Имеется, однако, и желание наладить контакты с Западом, что в последнее время успешно претворяется в жизнь.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Bergmann, A. Die Kraft der Nation / A. Bergmann // Deutschland. – 1999.– № 5. – S. 21.
2. Kellhoff, O. Kleinigkeiten der Politik / O. Kellhoff // Juma. Das Jugendmazin. – 2002.– № 5. – S. 40.
3. Ohtub, K. Lohn für die Freiheit/ Ohtub K. // Focus. – 2003.– № 8. – S. 16.
4. Samler, U. Eine wahre Geschichte / U. Samler // Stern. – 2001.– № 5. – S. 112.
5. Scherf, H. Stich zum Ereignis / H. Scherf // Deutschland.– 1998.– № 3. – S. 7.
6. Seer, P. Heimliches Rätsel / P. Seer // Focus. – 2005.– № 7. – S. 132.
7. Urichtel E. Kälte der Rede/ E. Urichtel // Stern. – 2002.– № 8. – S. 127.
8. Wortig, H. Vor Umfragen wird der Täter gewarnt / H. Wortig // Focus. – 2001.– № 9. – S. 56.

М.А.ГЛАДКО

Республика Беларусь, Минск, БГЭУ

АПЕЛЛЯЦИЯ К АВТОРИТЕТУ КАК СРЕДСТВО УБЕЖДЕНИЯ В СУДЕБНОМ ДИСКУРСЕ

Апелляция к внешней для адресата и адресанта инстанции, которая рассматривается как достоверный источник знания или нормы, является распространенным приемом в судебной речи. Аргументы к авторитету предстают как наиболее убедительные [1]. Они имеют силу логического довода, и в то же время является психологическим доводом, который обладает внушающей силой. Действенность данного аргумента имеет психологические основания. Апеллируя к авторитету, говорящий как бы вводит в обсуждение вопроса еще одного незримого участника, который становится гарантом правильности защищаемого тезиса. Со стороны психологии воздействия апелляция к третьей уважаемой стороне спасает оратора от обвинений в субъективизме.

Апелляция к авторитету исследуется на основе заключительных речей белорусских и американских адвокатов 20-21 вв. В них аргумент к авторитету представлен несколькими разновидностями в зависимости от

авторитетной инстанции, к которой апеллирует судебный оратор. На основе результатов анализа были выделены следующие типы аргументов к авторитету:

- аргумент-ссылка на специалиста;
- аргумент-ссылка на аудиторию;
- аргумент-ссылка на общественное мнение;
- аргумент-ссылка на известных людей;
- аргумент-ссылка на известные произведения;
- аргумент-ссылка на известные исторические события.

Следует отметить, что система аргументов к авторитету в судебных речах Беларуси (далее СРБ) и США (АСР) определяется спецификой аудитории. Рассмотрим подробнее особенности данного аргумента в адвокатских речах двух стран.

Аргумент-ссылка на специалиста представляет наиболее рационализированную форму аргумента к авторитету. Профессиональная оценка, экспертиза, проведенная специалистом, существенны в целях нахождения истины в судебном заседании. В СРБ аргумент к специалисту более частотен, нежели в АСР. Данный факт можно объяснить тем, что аудитория белорусского адвоката – это профессиональная аудитория, которая в своих выводах руководствуется преимущественно фактическими данными, подтвержденными профессионалами. Адресатом АСР являются присяжные – люди без специального образования, с разным образовательным уровнем, миропониманием. Многократное использование аргумента-ссылки на специалиста может снизить персуазивный эффект речи американского адвоката. Формой текстовой реализации аргумента к специалисту в судебной речи является косвенное цитирование выводов, заключений экспертов: *В своем заключении эксперт пришел к выводу, что Горovenko нарушил Инструкции 2346. В этой части защита обращает внимание на то, что заключение эксперта не является бесспорным доказательством* [2,44].

Аргумент-ссылка на аудиторию используется в качестве вспомогательного психологического аргумента, подкрепляющего рациональные аргументы. Привлечение аудитории в качестве авторитетной инстанции помогает оратору объединиться с ней, “поскольку в собственном опыте слушателей мы находим то, что подтверждает наши идеи” [1]. Данный аргумент используется с приемом адресации – с применением инклюзивного *мы, we* ‘мы’ Особенностью этого аргумента в СРБ является обращение с личным местоимением *мы*, которое помогает белорусскому оратору подчеркнуть совместность обсуждения. В АСР наиболее частотно обращение при помощи местоимения *you*: *Все мы помним, как подсудимый доброжелательно говорил о председателе колхоза* [2]. *You saw it. I saw it. You remember that. You know it* [3, Haywood Trial]. Упоминание того, что слушатели видели (наглядный материал), слышали (показания), чему были очевидцами, добавляет убедительности речи оратора, так как это уже не является его

субъективным мнением, а собственным опытом аудитории. Данная разновидность аргумента к авторитету используется в качестве эмфатического средства, акцентирует внимание аудитории на определенном факте.

Аргументы, апеллирующие к общественному мнению, мнениям и именам известных людей, к известным произведениям и известным историческим событиям, основаны на прецедентных феноменах. Данные аргументы логически связаны с другими аргументами, вытекают из них либо задают основополагающую, ключевую тему судебной речи. Например, белорусский адвокат начинает свою речь с аргумента-ссылки на философское произведение и этим задает основную аргументеми защиты – потерпевшая сама виновна в неуважительном отношении к себе: *Известный французский философ Денни Дидро писал: "Когда мужчины неуважительно относятся к женщине, это почти всегда показывает, что она первая забылась в обращении с ними"* [2,43].

В СРБ наиболее частотными являются аргументы, содержащие прецедентные феномены из **фольклора** и прецедентные феномены из **философских произведений**. Использование данного типа аргументов-прецедентов помогает оратору сократить коммуникативную дистанцию между ним и аудиторией, делает аргументацию более приближенной к жизни, наглядной и, соответственно, экспрессивной: *Подсудимый при этом должен был бы рассуждать примерно так: "Трактор останавливаю, но мотор глушит не буду, и, как только председатель начнет вытягивать из кабины лесника, ... рвану с места". В народе это называют вить веревки из песка* [2,23]. Произведения философов обладают большим аргументативным потенциалом, видимо, в силу их большей авторитетности для профессиональной, высоко образованной аудитории: *Известный французский философ Денни Дидро писал: "Когда мужчины неуважительно относятся к женщине, это почти всегда показывает, что она первая забылась в обращении с ними"* [2].

В АСР ссылки на известных философов мало представлены (зафиксированы лишь в 2% речей); прецедентные феномены из фольклора (пословицы, поговорки) вовсе отсутствуют.

Анализ исследуемого материала показал, что в СРБ наибольшей убедительной силой обладают аргументы с прецедентными текстами, в которых аргументативным потенциалом обладает тема, смысловая, содержательная насыщенность текста. В АСР аргументы-прецедентные тексты характеризуются низкой частотностью. Наиболее аргументативно заряженными являются прецедентные имена, призванные вызвать определенные ассоциации у аудитории, например, *Socrates, John Brown or Nathan Hale, Che Guevara: You can crucify a Jesus, you can poison a Socrates, you can hand John Brown or Nathan Hale? You can kill Che Guevara. You can*

assassin John Kennedy or a Martin Luther King, but the problem remains [3,Chicago 7 Trial].

Таким образом, сравнивая реализацию аргумента к авторитету в судебных речах белорусских и американских адвокатов, можно отметить тот факт, что аргумент к авторитету в СРБ является более рационализированным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волков, А.А. Риторическая аргументация [Электронный ресурс] / А.А. Волков. – Москва, 2000. – Режим доступа : <http://www.portal-slovo.ru/rus/philology/222/673/7856/&part=4>. – Дата доступа : 25.09.09.
2. Хвесеня, М.И. Судебные речи по уголовным и гражданским делам / М.И. Хвесеня. – Минск : ОДО Равноденствие, 2005. – 182 с.
3. Linder, D. Famous Trials / D. Linder // Famous Trials [Electronic Resource]. – University of Missouri-Kansas, City School of Law, 2005. – Mode of access : <http://www.law.umk.edu/faculty/projects/ftrials/ftrials.html>. – Date of access : 20.02.2010.

А.В.ГОНЧАРЕНКО

Республика Беларусь, Минск, БГУ

НЕМОТИВИРОВАННЫЕ ИДИОМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ‘ДЕНЬГИ, БОГАТСТВО, БЕДНОСТЬ’ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

1. Идиомы как неразложимые сочетания слов.

Идиома (греч. – особенность, своеобразие, своеобразное выражение) – принятое только в каком-л. данном языке неразложимое сочетание слов, значение которого неравнозначно значению входящих в него слов, взятых в отдельности. Идиомы не переводимы дословно на другой язык [2,190]. Даже при внешней схожести компонентов внутренняя форма фразеологических оборотов (далее – ФО) может отличаться: *Geld auf die (hohe) Kante legen* (досл. ‘класть деньги на (высокое) ребро’) – ‘копить деньги, сэкономить’ vs. *последнюю копейку ребром ставить* – ‘(ради тщеславия) потратиться’ [4,190].

2. Немотивированные идиомы – необразные сочетания слов, понимание и перевод которых вызывают определенные сложности у изучающих иностранный язык и даже у носителей языка. Разъяснение некоторых ФО без обращения к их этимологии не возможно.

2.1. Немотивированные идиомы в аспекте ономазиологии.

Развивая фразеологические идеи Ш. Балли, академик В.В.Виноградов рассматривает вопрос о мотивированности ФО, т.е. о возможности понять переносное значение, лежащее в основе ФО. «Фразеологические сращения [...] немотивированы и непроизводны. В их значении нет никакой связи, даже потенциальной, со значением их компонентов» [1,121]. Фразеологическими сращениями, согласно В.В.Виноградову, являются ФО,

«значение которых совершенно независимо от лексического состава, от значений их компонентов, и так же условно и произвольно как значение немотивированного слова–знака» [1,121]. В составе немотивированных идиом значения их компонентов подверглись деактуализации, в результате чего связь между значением всего ФО и суммой значений его составляющих становится полностью немотивированной. Так, в синхронном плане невозможно объяснить внутреннюю форму ФО *золотая рота* (прост., устар.) ‘бродяги, босяки, оборванцы’ [4,620]; *презренный металл* (шутл.) ‘о деньгах’ [4,258]; *охулки 'на руку не класть* (прост.) ‘не упускать своей выгоды’ [4,730]. Слово *охулка* употребляется только в данном ФО, у него нет ни одного самостоятельного значения.

Сегодня невозможно объяснить внутреннюю форму ФО *etw. auf die hohe Kante legen* (досл. ‘ставить деньги на высокое ребро’) – ‘намеренно заранее отложить определенную сумму денег, сэкономить’ [8,402]. Существуют различные версии относительно того, что в данном обороте означает *Kante*. Согласно одной из них, *hohe Kante* – ‘высоко повешенная на стену полка, на которой хранили деньги’ [8,402]. Другое толкование исходит из того, что монеты, пересчитанные и упакованные в сверток, образуют столбик, который кладут горизонтально, т.е. на ребра монет (*hochkant*) [8,402]. ФО демотивирован вследствие архаизации значения компонента *Kante*, так что фразему следует рассматривать как фразеологическое сращение.

Поскольку внутренняя форма немотивированных идиом утрачена, лексическое значение компонентов несущественно для понимания целого. Вместе с тем элементы фразеологического сращения представляют собой такое слитное семантическое целое, что эллиптическое опущение одного из компонентов ведет к полному его распаду. Ср. ФО *Rheumatismus zwischen Daumen und Zeigefinger haben* (досл. ‘иметь ревматизм между большим и указательным пальцами’) – ‘быть жадным’ [8,625]. Интересно, что проблема здоровья отражается и в исследуемой нами фразеологии (ср. пример образной идиомы *Schwindsucht im Geldbeutel haben* (досл. ‘иметь чахотку в кошельке’) – ‘иметь мало денег’ [8,696]). В обществе здоровье и деньги находятся на одной ступени шкалы ценностей: болеет тот, у кого мало денег. Наивысшая степень семантической слитности достигается в фразеологических сращениях благодаря входящим в их состав неупотребительным или вымершим словам, архаизмам, семантика которых предстает для носителей языка на современном этапе его развития завуалированной или же вовсе непонятной. Это и лишает такие ФО наглядности, то есть образности. Так, в обороте *in Saus und Braus leben* (досл. ‘жить в шуме и шипении (напр., лимонада)’) – ‘жить шумно, без каких-л. материальных ограничений’ [6,1439] – компоненты *Saus* и *Braus* представляют собой отглагольные дериваты (ныне устаревшие глаголы *sausen* ‘шуметь, свистеть’ и *brausen* ‘шипеть, пениться; бушевать, шуметь’).

Saus и *Braus* не употребляются за пределами этого оборота, но их связь с глаголом *leben* чувствуется.

2.2. Немотивированные идиомы в аспекте лингвострановедения.

Многие нынешние сращения – это вчерашние единства, образность которых в сознании носителей языка стерлась. Известность таких оборотов сокращается, однако они встречаются в художественной литературе, в СМИ и публицистике. Таков оборот *der billige Jakob* (разг.) – ‘ярмарочный торговец, у которого особенно дешевые товары’ [8,122]. В основу идиомы лег образ дешевого работника: согласно библейскому сюжету, Иаков долгих 7 лет безвозмездно работал у отца Рахили, чтобы получить ее в жены [3,66]. Сегодня семантика выражения *beim billigen Jakob* (досл. ‘у дешевого Якоба’) – ‘там, где можно дешево купить ту или иную вещь’ – представляется немотивированной.

Таким образом, для того, чтобы понять образ, легший в основу фразеологических сращений, нужно обратиться к истории языка, к «фактам экстралингвистического порядка» [5,32]. Сегодня фраземы *etw. aus der Westentasche bezahlen* (досл. ‘оплачивать что-л. из жилетного кармана’) – ‘быть в состоянии без труда оплатить что-л. [поскольку сумма для плательщика незначительная]’ [8,867], *schwach auf der Brust sein* (досл. ‘быть слабым на грудь’) – ‘иметь мало денег’ [8,145] являются скорее немотивированными. Однако значение фразем проясняется, если проанализировать внутреннюю форму оборотов и учесть тот факт, что крупную сумму денег целиком в кошельке не носят: кто-то их *хранит в кубышке*, то есть дома [4,144], кто-то кладет во внутренний карман пиджака или жилета.

Согласно данным немецкого словаря синонимов Дуден, *Weste* в 1-м значении – ‘пуленепробиваемый жилет, бронежилет’ [9,818]. В этимологическом словаре Дуден мы прочтем, что *Weste* было заимствовано в 17 в. из французского в значении ‘ärmellooses Wams’ - ‘камзол; безрукавка’ [7, 925]. *Wams* – ‘(в национальной одежде) покрывающий верхнюю часть туловища, чаще закрытый (застегнутый на все пуговицы), плотно прилегающий элемент одежды для мужчин’ [6,1888]. Также и в русском языке *жилет* – ‘1. короткая мужская одежда без воротника и рукавов, поверх которой носится пиджак, сюртук и т. п.’ [4,485], и лишь со временем жилет станет ‘родом одежды без рукавов и воротника’, то есть частью и женского гардероба. Сегодня употребление этих ФО применительно к женщине неприемлемо. Такие ограничения, до сих пор ощутимые в речи, восходят к прежним социокультурным отношениям, когда у женщины не было в распоряжении своих денег.

Поразительно и то, что первоначально слово *Weste* восходит к лат. *vestis* ‘одежда, платье, одеяние’, причем lat. *vestire* означало ‘bekleiden – одевать, наряжать’, lat. *investire* – ‘einkleiden – одевать; украшать’, от которого и образовался глагол *investieren* – *инвестировать* [7,925].

3. Итак, в сращениях без обращения к их этимологии нет никакой связи со значениями их компонентов. Поскольку понимание семантики немотивированных фразем вызывает трудности у учащихся и к тому же в материале обоих языков к сращениям относится наименьшее количество оборотов (см. табл.), фразеологические сращения заслуживают особого внимания. Это ценный материал изучения, в котором образ, положенный в основу, стерт, непрозрачен и отсутствует всякая связь между значением всего ФО и суммой значений его составляющих.

Соотношение идиом (сращений, единств) и неидиом (выражений) с исследуемым значением в немецком и русском языках, %

ФО	идиомы (%)		неидиомы (%)
	сращения	единства	выражения
Немецкие	14 (11,8 %)	74 (62,2 %)	25 (21 %)
Русские	12 (12,1 %)	55 (55,6 %)	28 (28,3 %)

ЛИТЕРАТУРА:

1. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины [1946] // Виноградов В.В. Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. С. 119-189.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. 2-ое изд., исправл. и дополн. М.: Наука, 1975.
3. Мальцева Д.Г. Немецко-русский фразеологический словарь с лингвострановедческим комментарием. Die deutschen Redensarten, Sprichwörter im Spiegel der Geschichte und Kultur: Около 1300 фразеологических единиц. М.: Азбуковник; Русские словари, 2002. - 350 с.
4. Словарь русского языка / Под ред. А.П.Евгеньевой – в 4-х томах. – М.: Русский язык. 1985-1988.
5. Телия В.Н. Что такое фразеология. М.: Наука, 1966. – 86 с.
6. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim: Dudenverlag, 2007.
7. Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. Band 7. – Mannheim: Dudenverlag, 2001.
8. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Band 11. – Mannheim: Dudenverlag, 2008.
9. Sinn- und sachverwandte Wörter: Synonymwörterbuch der deutschen Sprache. Band 8. – Mannheim: Dudenverlag, 1997.

Е.Н. ДЖУХ

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Вхождение Белоруссии в мировое образовательное пространство, развитие процессов демократизации и гуманизации предопределили необходимость

поиска новых подходов в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. В настоящее время во всех странах происходит расширение культурного пространства образования. Современная школа отходит от репродуктивной модели образования, работающей на воспроизводство и стабильность имеющихся общественных отношений, к продуктивной, по своей сущности, гуманистической, культууроориентированной школе, целью которой является воспитание человека, способного к культурному созиданию, к творческому диалогу с природой, социумом.

Это связано с использованием культурологического подхода к формированию содержания, с появлением новых методик профессионального образования, которые заключаются в обеспечении субъективной позиции будущего педагога.

Особую актуальность приобретает проблема понимания: понимания себя как личности, себя и других, отношений между личностью и обществом, понимания общечеловеческих ценностей, а также различий между народами, их культурами. Конечной целью обучения в этой ситуации выступает формирование человека, владеющего не только предметным знанием в конкретной области, но и готовностью к целостному восприятию мира, к его пониманию на основе культурного плюрализма и уважения человеческой личности.

Новые условия, новые цели и задачи диктуют новые подходы к подготовке учителя и иную, нетрадиционную, организацию процесса обучения. Один из таких подходов – культурологический подход.

Культурологический подход предполагает синтез разных подходов и методов при решении конкретных задач образования человека. При культурологическом подходе к процессу меняются представления об основополагающих ценностях образования, расширяются культурные основы и содержание обучения и процесса образования личности. Педагог при этом как участник процесса обучения использует гуманистическую диалоговую технологию, которая позволяет глубоко личностно актуализировать любую проблему, осознать ее личностно-смысловое содержание. Все это создает благоприятный эмоциональный климат на всех этапах обучения, способствует повышению мотивации к процессу получения знаний. При этом преподавателю удастся избежать тупиков педагогического монизма.

Обучаемый из статуса объекта знаниевого насыщения переходит в статус субъекта обучения, и в этом особую роль играет культурологический подход к процессу обучения. С его применением создаются условия поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной деятельности, свободного выбора образовательного маршрута, отвечающего интересам, склонностям и способностям обучаемого.

Главной особенностью практической реализации культурологического подхода – в погружении обучаемого в смысловой контекст целостной культуры.

За последние годы наметилось стремление внести существенные изменения в содержание, формы и методы профессионально-педагогической подготовки учителя, приблизить ее к современным потребностям школы, связанным, прежде всего, с гуманизацией и культуросообразностью ее деятельности. Нарастает тенденция подготовки учителя, способного не просто решать узкопрофессиональные задачи школьного предметника, но и обеспечивать трансляцию культуры в самом широком смысле слова.

Система образования является одним из механизмов преодоления негативных процессов в социальной жизни, формирования культуры межнациональных отношений в обществе. В последнее время основной задачей образовательной политики страны становится подготовка всесторонне развитой личности гражданина.

Подготовка учителя к реализации культурологического подхода связана с профессиональной деятельностью и имеет важное социальное и практическое значение.

Формирование гражданского общества обуславливает переход к образованию, отвечающему требованиям преемственности духовно-практического опыта поколений, поэтому целью образования стало развитие личности воспитанника и педагога в педагогическом диалоге.

Назначение образования - передавать от поколения к поколению достижения человеческой культуры, независимо, что это - мировосприятие, традиции или произведения искусств, отношения людей или производственные технологии.

Другими словами, образовательная система должна закладывать актуальные образцы личностной культурной компетентности, т.е. нормы поведения, знания, эмоциональные привычки, этнокультурное и социально-культурное мироощущение, образцы идентичности. Следует подчеркнуть, что социокультурное единство коллектива воспроизводит основное содержание национального воспитания, решает проблемы формирования черт и параметров культурной компетентности людей разных национальностей и социального положения, но живущих в одной стране, по единым законам, в единой культурно-ценностной системе.

В условиях новой образовательной парадигмы типы учебных заведений соответствуют сферам культурного творчества людей: материально - технической, духовно - материальной, духовной. Кроме того, меняется тип социализации личности: достигается необходимая мера ее свободы в пределах конкретных социокультурных обстоятельств, создаются реальные условия для гуманизации. Гуманистическая перспектива культуротворческой школы - удовлетворить сущностную потребность человека в структурной определенности мира, его доступности для сознания, соотносимости вещей,

явлений, идей с культурой. Демократизация и гуманитаризация школы, проводимая в нашей стране, требует обновления процесса воспитания учащихся, усиления гуманитарной и практической направленности учебных дисциплин, включения в их содержание материалов, помогающих обучающимся освоить ценности общества и культуру, в которой они живут, способы самоопределения в них. Одним из ведущих принципов воспитания становится принцип культуросообразности.

Н.К.ЗУБОВСКАЯ, Т.А.САМКИНА, Н.М.СМИРНОВА

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Преподавание немецкого языка вносит важный вклад в решение проблемы формирования межкультурной компетенции студентов. Задача преподавания состоит не только в том, чтобы научить студентов владению немецким языком, но и в том, чтобы подготовить их к межкультурным контактам, научить их открывать с помощью иностранного языка новую культуру.

По мнению исследователей, формирование межкультурной компетенции включает следующие аспекты: эмпатию; умение дистанцироваться от своей позиции; признание культурного многообразия; культурную идентичность.

На занятиях по немецкому языку со студентами одним из видов деятельности является работа с текстом. При этом тексты должны отражать основные сферы профессионального общения, иметь социокультурную и страноведческую значимость. Как показывает практика, эффективно использование прагматических материалов, обеспечивающих знакомство с реалиями страны изучаемого языка и отражающих коммуникативные ситуации, которые близки к действительности. Прагматические материалы отражают национально-культурную специфику, дают возможность студентам увидеть привычные ситуации в другом ракурсе. С.Г. Тер-Минасова полагает, что достаточно предложить студентам заполнить на изучаемом языке карту гостя в гостинице, чтобы позволить им встретиться с «конфликтом культур» [2,4].

Как показывает практика преподавания немецкого языка, эффективным для формирования межкультурной компетенции студентов оказывается использование следующей типологии заданий и упражнений, разработанной в современной германской лингводидактике:

1. Задания, имеющие целью развитие культурной восприимчивости:
 - описание хода событий (истории в картинках);
 - свободные комментарии к картинкам, к звукам и шумам (аудиозапись);
 - ограничение восприятия (описание картинки/ ситуации по памяти);
 - описание картинки - интерпретация - личные впечатления).
2. Задания для формирования понятий и раскрытия (пояснения) значений:

- составление ассоциограммы;
- составление коллажа из картинок и различных видов текстов;
- дифференциация значений сходных понятий (например: Kneipe - Cafe - Bar);
- проектная работа: исследование понятия.

3. Задания на сопоставление культур:

- противопоставление/ сравнение;
- развитие эмпатии;
- обсуждение и оценка стереотипов;
- обсуждение и оценка разных мнений.

4. Задания для развития коммуникативной компетенции в межкультурной ситуации:

- анализ коммуникативного намерения, его выражения и воздействия;
- анализ хода коммуникации и ее стратегии;
- анализ различных типов текстов
- интерпретация;
- обратная связь [3,77-91] .

Следовательно, приобретение в ходе работы с текстом знаний о национальных особенностях коммуникативного поведения собеседника способствует формированию межкультурной компетенции. Профессионально ориентированное чтение дает студентам дополнительный учебно-информационный материал, способствуя тем самым расширению профессионального горизонта будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Neuner, Gerhard. Fremde Welt und eigene Erfahrung. Berlin,– 1994.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык зеркало культуры. – М, 1999.
3. Bachmann Gerhold Wessling. Aufgaben–und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. – Berlin, 1996.

Е.М.ИСАКОВА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Использование игры в обучении иноязычной речевой деятельности эффективно как в детской, так и во взрослой аудитории.

Эффект игры основан на таком механизме памяти как непроизвольное запоминание. Игре сопутствует эмоциональная заинтересованность, что способствует непроизвольному запоминанию. Учебная игра помогает воспитанию культуры общения и формированию умения работать в коллективе и с коллективом, развитию потребности в мыслительной деятельности.

Применение игры способствует коммуникативно-деятельному характеру обучения, направленности уроков на развитие речемыслительной деятельности учащихся средствами изучаемого языка, оптимизации интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе, комплексности обучения, интенсификации его и развитию групповых форм работы. Очевидно, что формирование речевых навыков и умений должно идти в условиях, максимально приближенных к тем, какие могут встретиться при естественной коммуникации, а сам процесс обучения должен строиться на решении системы коммуникативных задач посредством языкового материала. Средством педагогического управления учебной деятельностью являются коммуникативные задания, при помощи которых преподаватель приглашает и вовлекает учащихся в творческую деятельность.

Превосходство игры над другими средствами обучения в том, что она способна обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную форму работы на занятии, что позволяет каждому обучаемому максимально эффективно использовать учебное время.

Игра развивает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно и как бы понарошку в своем вымышленном мире; дает психологическую устойчивость; снимает уровень тревожности, который так высок сейчас у родителей и передается детям. Игра формирует активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели.

Исходя из этого, можно сказать, что технология игровых методов обучения нацелена на осознание мотивов своего учения, своего поведения в мире и в жизни, т. е. на формирование цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предвидение ее ближайших результатов.

Но следует учитывать психологическую и интеллектуальную готовность к участию в игре. Обстановка, в которой происходит игровое действие, должна способствовать созданию радостного настроения и располагать к общению в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества. Большая роль в этом принадлежит преподавателю, который должен учитывать индивидуальные особенности студентов - характер, темперамент, целеустремленность, усидчивость, организованность, дисциплинированность, волю, состояние здоровья, самочувствие каждого участника игры [2,23].

Благодаря игре возрастает потребность в творческой деятельности, в поиске возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, навыков и умений. Игра рождает непримиримость к шаблонам и стереотипам. Она развивает память и воображение, оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности, учит управлять своими эмоциями, организовывать свою деятельность.

Социально-психологическое воздействие игры обнаруживает себя в преодолении болезни говорения (общения) на иностранном языке и в формировании культуры общения, в частности культуры ведения диалога.

Игра формирует способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия, действия других, побуждает анализировать свои знания.

Благотворное влияние оказывают игры на формирование ответственного отношения к учебной деятельности, развитие профессиональных качеств будущего специалиста, формирование методических умений [1,7].

Выделяют несколько видов игр:

Организационно-деятельные игры, предусматривающие организацию коллективной мыследеятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя «сделать» группу единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого. Ролевые игры, которые характеризуются наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения.

Деловые игры, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной и т. д.), необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, формировании действенного образа той или иной реальной ситуации.

Познавательные-дидактические игры, в которых создаются ситуации характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст. Следует различать дидактические игры, построенные на внешней занимательности, и игры, требующие действий, которые входят в состав деятельности, подлежащей усвоению.

Роль игры в создании языковой среды. Многие авторы учебников и трудов по методике обсуждают образовательную ценность игр. Большинство языковых игр заставляют пользоваться языком вместо заучивания правильных форм. Игры могут рассматриваться как центральная, а не периферийная система в программе обучения иностранным языкам. Игры могут снизить волнение, делая введение материала более естественным. Они высокомотивационны.

Творческие сюжетно-ролевые игры в обучении - не просто развлекательный прием или способ организации познавательного материала. Игра обладает огромным эвристическим и убеждающим потенциалом, она разводит то, что по «видимости едино». Учебная игра – упражнение, которое помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Игра - задание, содержащее учебную задачу, стимулирует интеллектуальную деятельность обучаемых, учит

прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений или гипотез. Она является своего рода индикатором успеха учащихся в овладении учебной дисциплиной, представляя собой одну из форм и средств отчета, контроля и самоконтроля учащихся.

Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет в процессе обучения ориентирующую функцию.

Ролевая игра дает учащимся возможность выйти за рамки своего контекста деятельности и расширить его. Тем самым реализует компенсаторную функцию.

Таким образом, ролевая игра выполняет в учебном процессе по иностранному языку следующие функции: мотивационно-побудительную, воспитательную, ориентирующую и компенсаторную. Успешность обучения во многом зависит от того, как реализуются эти функции в учебном процессе.

Ролевая игра обладает большими обучающими возможностями:

- ролевую игру можно рассматривать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров;
- ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана;
- ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Ученик входит в ситуацию, хотя и не через собственное «Я», но через «Я» соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет;
- ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности;
- ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь ее исполнение предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогать друг другу. При этом удачно найденный жест, немое действие, если оно соответствует ситуации, поощряется всей группой. В результате учащимся с более слабой подготовкой удастся преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в ролевую игру;
- ролевая игра имеет образовательное значение. Учащиеся, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра. Учитель должен побуждать их заботиться о простом реквизите. Поощряется всякая выдумка,

так как в учебных условиях возможности в этом отношении ограничены, а для изобретательности открываются новые просторы.

Само же перевоплощение способствует расширению психологического диапазона, пониманию других людей.

Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой.

Будучи введенной в систему традиционного обучения, игра позволяет использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели - творческо-поисковой деятельности. В университетах, колледжах, школах бизнеса и крупных промышленных компаниях США широко используется имитационно-игровой подход для моделирования различных сфер профессиональной деятельности.

Таким образом, игра может быть не только приятным времяпровождением, но и господствующей технологией образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гаврилова, О. В. Ролевая игра в обучении иностранных языков English, 2008. - № 1. - р. 7-8.
2. Занько, С. Т. Игра и учение. Тюнникова. - М.: Логос, 1992, ч. 1. - 125 с.

Т.А.КАЛЬЧУК

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

ПРОТОТИПЫ НЕМЕЦКИХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ

Цвет составляет важнейшую часть всей зрительной информации. Цветообозначения выступают важным элементом описания и различения объектов окружающего человека мира. Как отмечал И.В. Гете: «Для всего, за исключением человеческого тела, цвет значит едва ли не больше, чем форма; именно по цвету мы распознаем многие предметы, либо именно благодаря их цвету они нас привлекают. Одноцветный, бесцветный камень ничего не скажет. Дереву придает выразительность только разнообразие расцветки. Форму птицы укрывает оперение, в котором нас прельщает главным образом чередование различных цветов» [2,179]. Цветовые ощущения вызывают также воспоминания и связанные с ними эмоции, образы, психические состояния, т.е. различные ассоциации. Кроме того, цветовая характеристика предметов и явлений является для человека важным информативным и коммуникативным сигналом, что, в свою очередь, обусловило пристальное внимание к категории цвета во многих областях человеческой деятельности.

В словаре любого языка всегда насчитывается достаточно ограниченное количество имен цвета (обычно 100-150) [4,34]. При этом глаз человека способен различить во много раз больше цветов (до 100 000 оттенков).

До сих пор не выработан единый подход к различным аспектам цвета. Каждый исследователь дает свое индивидуальное определение понятию «цвет». В первую очередь исследователи пытаются ответить на вопрос, что обозначает понятие «красный», «черный», «белый» и т.д. Иными словами ученых интересует, каким образом цветовые категории отражены в человеческом сознании. Известно, что в каждой культуре значение одних и тех же цветообозначений различны. Например, в языке коренного населения Новой Зеландии маори существует более ста оттенков цвета красного цвета. Или, например, немецкому *blau* и английскому *blue* в русском языке соответствует *синий* и *голубой*, то есть носители немецкого, английского и русского языков в данном случае говорят о разных цветах, что, однако, не нарушает процесса коммуникации при переводе [1,257].

Материалом для нашего исследования послужили цветообозначения и их оттенки, отобранные путем сплошной выборки из журнала «Quelle». Были исследованы 112 наименований цвета.

Под мотивированностью терминов цвета мы понимаем наличие у них способности вызывать прямые ассоциации с определенными объектами окружающей действительности, выступающими как прототипы определенных цветов. Говоря о мотивированности слов цветообозначений мы имеем дело с их внутренней формой. Выбор признака, лежащего в основе номинации, не обязательно определяется его существенностью, это может быть лишь бросающийся в глаза признак, ибо в сознании говорящего существует ряд базовых прототипических референтов, которые он использует при назывании поздних цветообозначений, которые возникают по моделям «такой по цвету, как ...» или «цвета ...». Например: русск. *коричневый* ‘цвета корицы’; нем. *braun* ‘von der Farbe der feuchten Erde’; англ. *navy* ‘цвета одежды флота’ и т.д.

Под прототипом в лингвистике понимают «наиболее репрезентативный вариант определенного объекта, характеризующийся наибольшей концентрацией специфических признаков данного объекта, способностью воздействия на производные варианты и наиболее высокой степенью регулярности функционирования» [5,142], в словаре С.И. Ожегова прототип рассматривается как «первоначальный образец» [6,617]. Крысин П.П. в своем «Толковом словаре иностранных слов» определяет прототип как слово, форму слова или оборот речи, принадлежащие более ранней стадии развития языка, или слово (выражение) другого языка, послужившее основой возникновения или заимствования данного слова (выражения) [3,558].

Иными словами, прототип - это идеальный, эталонный вариант среди его прочих представителей. Р.М.Фрумкина отмечает, что существует два способа

толкования «имен цвета»: указание типичного объекта, имеющего данный цвет, и толкование одних имен цвета через другие [7,81].

Все цвета, в принципе, имеют прототипические эталоны: как денотатные (*weiß* ‘Farbe der Kreide, des Schnees’, *rot* ‘Farbe des Blutes’, *kirschrot* ‘Farbe der Kirsche’), так и неденотатные (*gelb*, *grau*). Даже когда значение цвета определяется словарной традицией через другие цвета, в любом случае остается возможность задания эталона: *kirschrot* ‘dunkelrot’ и в то же время – ‘Farbe der reifen Kirsche’.

Таблица – Прототипы цветообозначений в немецком языке

№ п/п	Прототипы немецких цветообозначений	Количество ЛЕ цветообозначений	Примеры
1	растение	13	<i>rosa, lavendel, viola, malve, flieder, mais, mint, bambus, geranie</i>
2	камень/металл	11	<i>jade, gold, stein, kiesel, ziegel, platin, silber</i>
3	фрукты/овоци	10	<i>apricot, aubergine, pflaume, kiwi, oliv, orange, zitrone</i>
4	морская стихия/фауна	6	<i>aqua, marine, ozean, hummer, lachs, koralle</i>
5	земля/ландшафт	6	<i>terra, sand, khaki, natur, heide</i>
6	напитки	5	<i>cognac, kaffee, sherry, burgund, champagner</i>
7	еда	4	<i>vanille, curry, paprica, schoko</i>
8	одежда	3	<i>fraise, violett, jeansblau</i>
9	материал/вещество	2	<i>karmin, kitt</i>
10	чин/люди	1	<i>kardinal;</i>
11	косметика	1	<i>creme</i>
Всего:	11 прототипов	62 ЛЕ	

Проведенное исследование показало, что 62 лексические единицы (или 55% от всего корпуса исследуемого материала) из 112 цветообозначений являются результатом вторичной номинации, и лишь оставшиеся 45%

наименований цветообозначений представляют собой результат первичной номинации.

Таким образом, можно утверждать, что растения, названия камней, металлов, а также фруктов и овощей являются типичными прототипами немецких цветообозначений. Это связано с тем, что человек в своем сознании поводит определенные параллели между различными предметами и явлениями. При анализе одних предметов у человека возникают ассоциации с другими. Так и получается, что один предмет или явление действительности становится прототипом другого.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васильев, Т.В. Лексикология современного немецкого языка: теоретический курс / Т.В. Васильев. – М. : Просвещение, 1973. – 357 с.
2. Гете, И.В. Об искусстве / И.В. Гете: [пер с нем. Н.К. Санина]. – М. : Искусство, 1975. – 623 с.
3. Крысин, П.П. Толковый словарь иноязычных слов / П.П. Крысин. – 3-е изд. – М. : Русский язык, 2001. – 856 с.
4. Кульпина, В.Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках / В.Г. Кульпина. – М. : Московский лицей, 2001. – 470 с.
5. Мечковская, Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков: учебное пособие / Н.Б. Мечковская. – Мн. : Амалфея, 2000. – 368 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 18-е изд. М. : Русский язык, 1987. – 797 с.
7. Фрумкина, Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р.М. Фрумкина. – М. : Наука, 1984. – 183 с.

И.П.КОРОЛЮК

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

КОНЦЕПТ «ОТРИЦАНИЕ» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Концепт – продукт когнитивного сознания человека, в содержание концепта входят не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные со словом, но и признаки, отражающие информационную базу человека, энциклопедические знания, которые являются достоянием личного или коллективного опыта.

Концепт «*отрицание*» является продуктом человеческого сознания, результатом концептуализации определенной коммуникативной функции. В реальном мире нет отсутствия или наличия как такового, и только человек постулирует его, выражая свое восприятие определенной ситуации в процессе общения, используя при этом собственную систему ценностей.

Сфера распространения концепта отрицания не ограничивается ни областью синтаксиса, ни областью словообразования. Во многих языках отрицание

выступает и в качестве особого семантического компонента в лексике, не снабженной внешними маркерами негации: *Lüge* ‘ложь’ в противопоставление *Wahrheit* ‘правда’, *taub* ‘глухой’, *ledig* ‘холостой’, *Junggeselle* ‘холостяк’, *fehlen* ‘отсутствовать’, *fasten* ‘соблюдать пост, не употреблять в пищу определенные продукты’ и др.

В немецком языке компонент отрицания вербализуется в различных частях речи: отрицательные слова *nein, nicht*; местоимения *niemand, kein*; наречия *nirgends, nie*, союзы и союзные слова *weder...noch, ohne, (an)statt*, предлоги *außer, statt* и др.

В словообразовании концепт отрицания представлен достаточно широко. Для выражения этого значения в немецком языке имеется целый ряд аффиксов, представляющих разные части речи. Префикс *nicht-* взаимодействует с именами прилагательными *nichtmetallisch*; *miß-* взаимодействует с основами имен существительных, прилагательных и глаголов *mißtrauisch, Misserfolg, mißachten*; *un-* является словообразовательной морфемой существительных и прилагательных *unnötig, Unwetter*. В немецком языке используется целый ряд заимствованных префиксов *a-, an-, anti-, de-, (des-), dis-, in-, (il-,im-,ir-), non-*: *apolitisch, Inaktivität, nonverbal, irreal, disloyal, antifaschistisch*.

Следует отметить, что отсутствие чего-либо нередко воспринимается как относительное отсутствие [1,165]. В немецком языке значение относительного отсутствия может быть выражено при помощи суффикса *-arm*: *wasserarm, pflegearm*.

Совокупность языковых средств, вербализующих концепт, можно определить как номинативное поле концепта [2,66]. Номинативное поле концепта «отрицание» содержит как ядро, так и периферию. Ядро или семантическую доминанту образуют отрицательные частицы, центральная зона концепта представлена лексико-семантическими группами слов с отрицательным значением. К ним относятся местоимения, наречия, союзы. Промежуточная зона состоит из отрицательных словообразовательных элементов: префиксов, суффиксов, отрицательных словообразовательных морфем. Периферия представляет собой совокупность имплицитных средств. К ним относятся фонетические маркеры – интонация, логическое ударение; а также сослагательное наклонение и слова с отрицательной семантикой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ольхова, Л.Н. О концепте отрицания в русской картине мира / Л.Н. Ольхова // С любовью к языку: Сб. науч. трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. – М.– Воронеж: Институт языкознания РАН, Воронежский государственный университет, 2002. С. 163 – 166.
2. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2010. – 314 с.

Н.К.КРЕПСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, БГУ

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ «ПО СТАНЦИЯМ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обучение «по станциям» или «обучение в блоках», приобретает в настоящее время всё большую популярность среди преподавателей иностранных языков.

Stationenlernen, Stationenunterricht, Lernzirkel – одна из форм автономного обучения, метод повышения мотивации в личностно-деятельной методике. Это форма свободной работы учащихся, в процессе которой закрепляется, углубляется и совершенствуется иноязычный материал.

Основными принципами, на которых строится обучение в данной организационной форме, являются:

- принцип интегративности,
- принцип активности и самостоятельности учащихся в учебной деятельности,
- принцип сочетания индивидуальной и коллективной работы.

Метод обучения «по станциям» - это не новое изобретение. Американский педагог Хелен Паркхурст практиковала этот вид работы уже в начале двадцатого столетия, следуя методам Марии Монтессори. В реформаторской педагогике эта форма свободной и открытой работы особенно подчеркивалась в педагогических системах Petersen и Freinet как в практическом применении, так и в его учебно-теоретическом и гносеологическом обосновании: в ходе свободной и открытой работы развиваются учебные процессы, которые ведут к познанию и становятся, в конечном счете, жизненным опытом.

Обучение «по станциям» делает возможным подойти к процессу обучения более дифференцированно, так как при этом каждый обучаемый работает по своему индивидуальному плану и в своем индивидуальном темпе. Ассортимент учебного материала ориентирован на действие, учитываются возможности и способности, знания и навыки обучаемых а также их предварительный опыт. К четырем традиционным навыкам – чтению, аудированию, говорению и письму – приобщаются и чувства – обоняние, осязание и вкус. Предложенные задания и упражнения пробуждают любопытство и внимание учащихся и мотивируют их на то, чтобы совместно активно работать над решением проблемы. Большую роль при обучении по станциям играют также (материальные) предпосылки, которые имеются в учебном заведении (например, свободно передвигаемые столы, возможное использование больших помещений), а также практические возможности подготовки материала, которые находятся в распоряжении у обучающихся (например, материал для станции чувств - *Fühlstation* и многое другое).

К занятиям с использованием станций преподаватель готовится заранее. В его обязанности входит: продумать тему занятия, позволяющую построить

его на интегративной и деятельностной основе, подготовить разнообразный материал, многоаспектные задания, ключи для само- и взаимоконтроля, инструкции по выполнению заданий, разнообразный реквизит и многое другое. При планировании занятия необходимо тщательно продумать количество станций и заданий с учетом возможности предоставления обучаемым права выбора своей деятельности и режима работы: индивидуального, парного, группового. Данный тип организации занятий требует также особой расстановки мебели. В качестве станций используются отдельные или сгруппированные столы, а иногда и подоконники, если количество станций больше, чем столов.

Каждая станция предоставляет обучаемому ряд разнообразных заданий (лексических, грамматических, речевых и т.д.), позволяющих ему работать в силу своих возможностей и способностей. Обучаемые выполняют задания индивидуально или в группах по 2-3 человека. Они могут самостоятельно выбирать станции, выполнять все задания или только их часть, обойти все станции или остановиться только на одной-двух. Задания готовятся исходя из уровня языковой подготовки обучаемых: на одной станции могут быть разноуровневые задания для учащихся с разными языковыми возможностями.

Последовательность прохождения отдельных станций может быть четко определена, например, по часовой стрелке. Такая последовательность целесообразна в группах, которые впервые сталкиваются с такой учебной формой и видом работы; это облегчает также оформление станций. Однако чаще всего обучаемым предоставляется свобода выбора в последовательности прохождения станций. Все станции пронумерованы или обозначены символами, чтобы обеспечить обзор и облегчить ориентацию. Результаты своей деятельности после каждого выполненного задания обучаемые вносят в так называемый «бегунок» (**Laufzettel**) и проверяют (к отдельным заданиям имеются ключи). По желанию обучаемые могут самостоятельно вести подсчет баллов и оценивать свои знания и умения.

Для прохождения каждой станции отводится определенное время, которое указывается на листке с заданиями, затем по сигналу преподавателя обучаемые переходят к следующей станции. Многие учителя выражают опасение, что задания на таком занятии будут выполняться лишь формально. Но, как показывает опыт, обучаемые быстро принимают принципы работы на станциях и стараются добросовестно выполнять задания, ориентируясь не на скорость выполнения заданий и их количество, а на правильность выполненной работы.

При свободном выборе станций следует избегать одновременной работы на станции нескольких групп. Для этого оборудуется 1-2 **промежуточные** станции с дополнительными заданиями по теме. Также можно запланировать станцию **отдыха**, на которой обучаемые выполняют относительно легкие, творческие задания. Дополнительно оборудуется также

информационная станция, где обучаемые находят вспомогательные средства, напр., словари, энциклопедии, учебники и другой дополнительный материал, который облегчают им работу. Там могут находиться также и ключи для самоконтроля (контрольный пункт).

При организации занятий данного типа существенно изменяются роли участников процесса обучения. На традиционном занятии по иностранному языку преподаватель сам определяет ход и содержание занятия, сам ставит цели, выбирает методы и средства обучения и осуществляет непосредственный контроль обучаемых, которые являются лишь исполнителями требований преподавателя. При обучении «по станциям» учащийся переходит из разряда объекта, на который направлена деятельность преподавателя, в разряд субъекта своего обучения. Он самостоятельно принимает решения о стратегиях для достижения своих целей, о распределении своего времени, о том, работает ли он на определенном этапе один или в режиме диалога с другими учащимися и как он контролирует успешность всего процесса обучения. Преподаватель по-прежнему сохраняет ответственность за содержательную сторону занятия, однако, он превращается из «контролера» все больше и больше в «ментора», наблюдая за учебным процессом со стороны. Он играет роль организатора, советчика, наблюдателя и помощника в овладении учебными стратегиями.

Занятия по иностранному языку с использованием метода обучения «по станциям» не должны стать рутинной, скорее они снова и снова должны поражать учащихся и побуждать их к нестандартной обработке учебного материала. Этот принцип находит свое подтверждение в требовании Мюллера-Хартера:

«Wer die Methoden des selbstentdeckenden Lernens fördern will, darf nicht die Antworten liefern, sondern muss Schülern Lernanreize bieten, die sie in eine Fragehaltung versetzen und zu selbsttätigen Forschern machen.» (Müller-Harter, 2002).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Wicke, Rainer E.. Stationenlernen – was ist das eigentlich?// Fremdsprache Deutsch - Heft 35, S. 5-14.
2. Нельзина, Е.Н. Обучение «по станциям» на раннем этапе овладения иностранным языком.// Начальная школа плюс до и после. - 1993. - № 5. С. 31-35.
3. Балакина, Н.О. Обучение по станциям: знакомство с немецкими праздниками // Иностр. языки в школе. – 2008. - №4. с. 57-66.

С.С. КОТОВСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ПРАГМАТИКА ОБРАЩЕНИЯ В РИТОРИЧЕСКОМ ВОПРОСЕ

Характерной чертой лингвистики на современном этапе становится доминирование в языковых исследованиях интереса не к языку как таковому, а к человеку, использующему его для достижения своих целей. В связи с этим из всех языковых функций на передний план выступает именно прагматическая, передающая отношения «язык – человек». Прагматический подход к языковым исследованиям позволяет открыть новые стороны в явлениях, считавшихся в традиционной лингвистике достаточно изученными. Подобным образом он меняет и отношение к нетипичным, периферийным структурам языка. Одной из таких является и объект нашего исследования – риторический вопрос, под которым в лингвистике понимается «фигура речи, состоящая в придании утверждению или отрицанию вопросительной формы для того, чтобы привлечь усиленное внимание слушателя, повысить эмоциональный тон и т.п.» [9,85]. Таким образом, уже в самом определении риторического вопроса подчеркивается его экспрессивный характер, его особая роль в речи – мобилизация внимания слушателя.

Как известно, для реализации данной функции – апеллятивной – язык располагает целым арсеналом средств, выбор которых зависит от конкретной коммуникативной ситуации. Один из вариантов завоевания внимания слушающего – непосредственное обращение к нему, осуществление которого подчиняется как определенным языковым правилам, так и конкретным социальным нормам. Несмотря на то, что в немецком языке существуют типизированные формы обращения – *Herr* и *Frau (Fräulein)*, они не являются единственными, универсальными в любой ситуации общения.

Для данного исследования интерес представляло выявление специфики взаимодействия двух средств апеллятивности – риторического вопроса и обращения, довольно часто сочетающихся друг с другом в речи. Анализ практического материала (500 контекстов из художественных произведений немецких авторов) показывает, что подобное сочетание встречается в около 10% случаев, т.е. его можно считать достаточно распространенным явлением, если учесть тот факт, что основной сферой употребления риторических вопросов является несобственно-прямая речь с ее разновидностью – внутренним монологом (53%), а доля прямой речи составляет лишь 39%. Очевидно, что непосредственное обращение к собеседнику возможно лишь в прямой речи. Например:

Kaum waren die beiden um die Ecke, da blubberte Gottfried los: "Bist du den ganz von Gott verlassen, Robby? Verpasst so eine Gelegenheit!" (Remarque, E.-M., 1963: 105)

В традиционной лингвистике под обращением понимается “... слово или словосочетание, соответствующее наименованию 2-го лица, лица, к которому обращена речь» [14,261]. Первоначально обращения подразделялись лингвистами на узуальные (не зависящие от эмоционального плана и используемые в при официальных, формальных отношениях) и

оказиональные (осуществляющие эмоциональный план отношений между коммуникантами в обиходной и фамильярной речи) [12,4-5]. Дальнейшие исследования позволили выделить также переходную зону с точки зрения лексической реализации, в которую попадают узуальные словарные единицы, в качестве вторичной номинации окказионально употребленные в функции обращения [11,6-7]. В исследованном материале представлены все разновидности обращений:

узуальные: *Dem soll ich meinen anständigen Laden überlassen? Nee, **Herr Hanisch**, nee, nee. Und überhaupt: Wie kommen gerade Sie dazu, mir sowas anzubieten?* (Apitz, B.: 231)

оказиональные (также в сочетании с узуальными): *Er wird auf der oberen Stufe stehen und Herr Zarnke auf der unteren. "Was bilden Sie sich den ein, **Sie Rotzlümmel**?" wird er sagen. "Wie kommen Sie mir den vor? Sie nennen mich ein Schwein, **Herr**? Ist ja unerhört. Was bilden Sie sich ein? Sind Sie was Besseres? Das wäre ja gelacht*[3,167]

переходные: ***Meine Liebe**, hab' ich Dir je gesagt, wieviel du mir in all den Jahren unserer Freundschaft gegeben hast? Was gab ich Dir eigentlich?*[5,262]

Помимо этого, в риторическом вопросе выявлены косвенные формы обращений и т.н. назывные предложения, выполняющие те же функции:

*Henriette schüttelte machtlos die erhobenen Fäuste: "Und **der** da oben? Beleidige ich ihn, wenn ich anklage? Warum hast du sechs meiner Kinder verrecken lassen? Welche Sünde habe ich begangen? Warum lässt du es zu, dass der Kaiser solche Gesetze macht?"* [1,22]

*Stark aufgeregt warf er ihnen Vorwürfe ins Gesicht : "Was habt ihr aus Deutschland gemacht, **ihr Räuber und Mörder**? Was habt ihr mit meinem Sohn gemacht? Was hat mein alter Vater euch getan? Und jetzt! Jetzt wollt ihr die Welt in Brand stecken!"* [7,131]

Однако доминирующее количество узуальных обращений даже в состоянии сильных эмоций коммуникантов говорит о достаточной степени экспрессивности самих риторических вопросов.

Если первоначально обращение исследовалось в русле системно-грамматического подхода, то постепенно осуществился переход к его рассмотрению с точки зрения теории деятельности, что сближает его с объектом нашего исследования – риторическим вопросом. Обращение стало рассматриваться как категория лингвопрагматики, поскольку оно проявляется в процессе коммуникации, в ее оформлении участвуют как вербальные, так и невербальные средства, на его функционирование влияют экстралингвистические факторы, и данная категория способна воздействовать на поведение коммуникантов [10,21]. Функции обращения в речи значительно расширились: наряду с номинативной, апеллятивной и эмотивной лингвистами стали выделяться также дейктическая, ритуальная, фатическая, оценочно-характеризующая, вежливости / невежливости,

социально-регулятивная, дискурсивная, управления коммуникативным процессом и т.д.

Функционирование обращения стали тесно связывать с такими прагматическими категориями, как имплицатуры, пресуппозиции, коммуникативная цель высказывания. Это позволило отдельным исследователям выделить обращение в отдельный вид речевого акта (Wunderlich, Рыжова Л.П. и др.), входящего наряду с приветствием, поздравлением, извинением, соболезнованием и т.п. в систему ритуальных речевых актов [15, 9].

Нашей задачей являлось сопоставление прагматической *функции* двух языковых фигур, не нашедших однозначного места в лингвистическом описании – обращения и риторического вопроса. Как показывает наше исследование, основными функциями риторического вопроса в немецком языке являются сообщение (24%), побуждение (11%) и оценка (62%), фатическую функцию они выполняют лишь в 3% случаев. Доминирование какой-то одной из функций *обращения* в высказывании обуславливается сферой общения и характером взаимоотношений между коммуникантами. Лингвистами выявлена также зависимость прагматической функции обращения от его позиции во фразе [10,18]. В риторическом вопросе позиция обращения имеет свою специфику, т.к. оно может располагаться в самом вопросе или входить в состав риторического вопросительного комплекса и при этом дополнять смысловую направленность риторического вопроса. Например, обращение, стоящее в конце фразы, выполняет фатическую функцию:

“Ist die Angelegenheit so kompliziert?” fragte Edgar Oppermann zurück. Geheimrat Lorenz leckte sich die goldenen Zähne: “Was ist heutzutage nicht kompliziert, lieber Oppermann?” [3,81]

Расположенное в середине высказывания, обращение должно служить его смысловым центром. Например:

Doch schon beim ersten Löffel kamen die Tränen wieder. Er ass und weinte zugleich ein dünnes klägliches Kinderweinen. Die Tränen tropften und salzten die Nahrung. “Warum weine ich, Mutter, warum weine ich nur? Ich freue mich doch so sehr...” [1,222]

Обращение, стоящее в начале фразы, должно служить для усиления побуждения:

“Sabine”, sagte Renate, die ihr schweigend gefolgt war, “Sabine, was habe ich dir getan? Wir haben uns immer großartig verstanden. Doch seit einiger Zeit bist du verändert, gehst mir aus dem Weg” [2,213]

Однако, в риторическом вопросе оно может служить в этой позиции усилению и другой, основной для него функции – негативной оценки. Например:

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

Оценочная функция может содержаться в самой лексеме обращения и, таким образом, брать на себя функцию всего риторического вопроса в целом:

Er sah mich an: "Jammervoller Dilletant! Um so schlimmer. Weisst du denn nicht, dass das ein fabelhaftes Mädchen war? Hast du dir die Augen angesehen? Natürlich nicht – du hast dein Schnapsglas angesehen" [7,59]

Такой способ расположения обращения – вынесение его за рамки высказывания – признается лингвистами как наиболее выразительное средство проявления эмоций в речи [10,18]

Реализации функций обращения способствует, бесспорно, и такой фактор, как его просодическое оформление. Как известно, обращение, стоящее в конце фразы, в немецком языке произносится безударно и не выделяется паузами. В нашем экспериментальном материале это правило иногда нарушается, например:

/// /

Was denken Sie sich denn, junger Mann?

В данной фразе эмоциональная насыщенность риторического вопроса (злость) способствует дополнительному акцентуированию, что влечет за собой интонационное выделение обращения в конце фразы.

Обращения в риторических вопросах, как и в других структурах, часто служат индикатором социальных отношений между коммуникантами: указывают на степень родства (*Mutter, Schwesterlein*), близкие отношения (*Junge, meine Liebe*, имена *Sabine, Marianne, Robby, Slawa*), а также на определенную дистанцию (*Unteroffizier Lenz, Herr, Herr Hanisch, junger Mann*). Употребление обращений с намеренным нарушением каких-либо параметров коммуникативной ситуации служит реализации такой его прагматической функции, как эмоционально-оценочная. Например:

Martin war kaum minder erstaunt: "O du mein Weihnachtsengel!" höhnte er. "Natürlich ist er da, der Schuft. Hast du den keine Augen?" [3,183]

Таким образом, проведенный анализ показывает, что обращение в риторическом вопросе может способствовать усилению его коммуникативной функции, а иногда и полностью реализует ее. Однако чаще наблюдается обратный процесс: экспрессивная структура риторического вопроса обуславливает выбор менее эмоциональных форм обращения.

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. Feuchtwanger, L. Narrenweisheit oder Tod und Verklärung des Jaen-Jacques Rousseau. / L. Feuchtwanger. --Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1957. – 355 S.

5. Höntsch, U. Wir sind keine Kinder mehr. / U. Höntsch. – Halle –Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1990. – 263S.
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. Wunderlich, D. Methodological remarks on speech act theory / D. Wunderlich // Possibilities and limitations of pragmatics.— Amsterdam:: Benjamins, 1981.— P. 291-312.
9. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — М: Советская энциклопедия, 1966. — 606 с.
10. Гаврильева, Н.А. Функциональный спектр лингвистического феномена «обращение» в художественных текстах современного немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.А. Гаврильева, – М.. 2000. – 22с.
11. Корнейко, И.В. Обращение как динамическое средство выражения обращенности речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / И.В. Корнейко. – Киев, 2000. – 18с.
12. Марголина, Ц.З. Интонация обращения в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ц.З. Марголина. – Мн.. 1973. – 24 с.
13. Рыжова, Л.П. Обращение как компонент коммуникативного акта : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Л.П.Рыжова. – Москва, 1982. – 16с.
14. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – Москва: Эдиториал УРСС, 2001. – 620с.
15. Щербинина, И.В. Коммуникативная сущность обращений как средства общения в языкознании: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В. Щербинина. – Краснодар, 2007. – 19с.

И.В.ЛОГВИНОВА, А.В.ШАБАНОВА

Республика Беларусь, Новополоцк, ПГУ

АНАЛИЗ ИНТОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА ПЕТЕРА БИКСЕЛЯ "JODOK LÄSST GRÜBEN")

Интонация является обязательным признаком устной, звучащей речи. Богатство и содержательность речи, её выразительные возможности обеспечиваются не только богатством словаря и мастерством словесного выражения, но также её интонационной гибкостью, выразительностью и разнообразием [6,45-46].

Интонация как фонетическое явление многофункциональна по своей природе. Часть функций интонации не является лингвистической - это, например, способность интонации передавать такие индивидуальные

особенности говорящего, как психологическое состояние, темперамент, социолингвистические особенности [1,132-133].

Так как стандартное произношение является неоднородным, возникают варианты интонационного и звукового оформления высказываний в различных коммуникативных ситуациях. Оно включает различные фонетические стили произношения, которые представляют собой разновидности произносительной нормы.

Языковеды выделяют полный и разговорный стили произношения [8,37], а также нейтральный стиль: спокойную, естественную, несколько замедленную речь лекций и докладов.

Фонетические особенности стилей описываются фрагментарно и неоднородно, но общей чертой всех классификаций произносительных стилей является упоминание внеязыковых факторов, которые обуславливают реализацию данного стиля.

В стилистическом оформлении устного текста участвует вся совокупность компонентов интонации: изменения частоты основного тона голоса (мелодия), акцентуация, темп, паузация.

В нашем исследовании мы проанализировали аудиозапись художественного текста - рассказа Петера Бикселя "Jodok lässt grüßen". П.Биксель - мастер короткого рассказа. В его творчестве четко прослеживаются темы изоляции и неумения современного человека общаться [2,172]. Ярким примером этого является и анализируемое нами произведение.

Аудиозапись данного текста можно отнести к нейтральному стилю произношения, так как она взята из пособия по работе с аудиотекстом для русскоязычных студентов, изучающих немецкий язык. Что касается интонационного оформления разных типов высказываний в данном тексте, то оно в основном соответствует нормативному, что и ожидается от текста, произносимого в нейтральном стиле и предназначенного для изучающих иностранный язык. То же можно сказать и в отношении паузации и акцентуации. Но поскольку интонация служит также для передачи эмоций и индивидуальных особенностей говорящего, то именно речь персонажей является наиболее интересной для анализа.

Дедушка - главный персонаж рассказа. Автор был очень маленьким, когда умер его дедушка, и плохо его помнит. Единственное воспоминание, запечатлевшееся в его памяти, - то, как дедушка однажды сказал: "Когда еще был жив дядя Йодок+", а бабушка, которую автор не любил, резко прервала его, прикрикнув: "Прекрати со своим Йодоком!" Наверняка, это настолько глубоко впечатлило ребенка, что он, после того как потерял дедушку, в своих мыслях представлял его живым и хотел бы услышать его рассказы о дяде Йодоке. Эти детские фантазии, очевидно, и воплотились в рассказе Петера Бикселя "Jodok lässt grüßen".

Речь дедушки наиболее разнообразна, насыщена различными эмоциями. С целью подражания голосу пожилого человека диктор в большинстве случаев

изменяет тембр голоса на более темный. Более светлая окраска голоса используется для выражения определенных чувств: радости и надежды ("Wir müssen unsern Onkel Jodok mal besuchen"), нежности ("Mein lieber Jodok"), а также в вежливом приветствии ("Guten Tag, Herr Jodok"). В двух последних фразах темп несколько замедляется, громкость не увеличивается. Во время передачи воображаемого разговора дедушки по телефону громкость усиливается, а темп ускоряется. Ускорение темпа наблюдается также при передаче речи дедушки, читающего сообщение в газете, и характеризует эмоциональную, взволнованную речь дедушки, а также подчёркивает динамичность рассказа о быстро следующих друг за другом событиях.

При передаче отрицательных эмоций наряду с усилением громкости используется также повышение тона ударных слогов и, соответственно, более резкий перепад тона, например: "Ver'male'deiter 'Jodok" (недовольство), "Zum 'Jodok noch mal" (категоричное осуждение). Повышение тона на ударном слоге и более резкий перепад тона без усиления громкости голоса помогает передать чувство уверенности ("Jodok be'sucht uns bestimmt"). Совершенно иное фонетическое оформление получает обращение дедушки к внукам. Он хочет, чтобы они знали ответ на самый важный, по его мнению, вопрос: "Wie schreibt man Jodok?" Эти чувства дедушки передаются диктором с помощью четкого произношения, замедления темпа и одновременного увеличения числа пауз и ударений.

Слова бабушки встречаются в тексте только четыре раза, три из этих высказываний выражают недовольство. Это чувство передается с помощью усиления громкости, повышения тона ударных слогов, более резкого перепада тона, ускорения темпа и сокращения длительности пауз.

При передаче детского голоса диктор в первую очередь изменяет тембр голоса на более светлый. Использование таких фонетических средств, как усиление громкости, повышение тона ударных слогов, более резкий перепад тона и ускорение темпа речи, объясняется тем, что слова ребенка "Wenn 'ich einen Onkel 'Jodok hätte, ich würde von 'nichts 'anderem mehr 'sprechen!" выражают сильное недовольство и возмущение.

Для характеристики отношения членов семьи к дедушкиным странностям автор использует разнообразные стилистические средства. Дополненные фонетическими средствами в звучащем тексте, они рисуют красочную картину всеобщей утомленности от бесконечных рассказов дедушки о дяде Йодоке. Один из абзацев представляет собой набор фраз и обрывков фраз, часто повторяемых дедушкой, которые скомпонованы в одну длинную фразу без знаков препинания. Этот абзац произносится диктором в ускоренном темпе, почти без пауз, а к концу абзаца темп возрастает, число пауз уменьшается. Имя Йодок становится ненавистным для всех, и эти чувства автор иллюстрирует с помощью удвоения букв "o" на письме (Joodook), а диктор соответственно удлиняет их звучание и усиливает громкость. В следующей фразе звучание "o" становится еще более долгим и громким, так

как на письме используется уже три буквы "o" (Jooodoook), а тембр голоса выражает крайнее недовольство. В отрывке, описывающем то, как бабушка произносит звук "o" во всех словах вместо всех гласных, темп речи замедляется, а тембр за счет использования закрытого звука "o" становится более темным, что действительно производит не совсем приятное впечатление.

Что касается использования ударения, то в тексте выделяются в основном полнозначные слова. В некоторых случаях с целью подчеркивания ударением выделяются служебные слова, такие как *gar, nur, jede, so, mich, ich, sehr*. Выделение служебных слов возможно также с целью противопоставления, например: "*Ich war sehr 'jung und der 'Großvater sehr 'alt*"; "*Aber er erzählte nie 'von Onkel Jodok, sondern nur von der 'Zeit, in der Jodok lebte*+" Ударение также выполняет функцию ритмизации речи, что хорошо иллюстрируется примером: "*Und 'wir ? atmeten 'auf*". Для передачи силы чувств диктор выделяет ударением два следующих друг за другом слова: "*+haben wir zwei uns doch immer 'sehr 'gut verstanden*".

Расстановка пауз также представляет собой интерес. Большинство пауз соответствуют границам синтагм и ритмических тактов. Часто отделяется небольшой паузой занимающее первое место обстоятельство времени или образа действия, противительный или сочинительный союз, указательное местоимение, личное местоимение, вводное слово.

Анализ аудиозаписи данного текста позволил нам сделать вывод о том, что нейтральный стиль произношения максимально приближен к полному в отношении использования норм акцентуации, ритмизации, паузации и мелодики и в то же время отличается большей вариативностью основных интонационных моделей, что позволяет более ярко выражать чувства, эмоции, не утрачивая при этом четкости произношения, необходимой для адекватного восприятия речи лицами, изучающими иностранный язык.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондарко Л.В. Стили произношения и типы произнесения // Вопросы языкознания / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина, Л.Р. Зиндер. - 1974. - 2. - 195 с.
2. Гаврилова В.В. Семестр с книгой. Избранные художественные тексты для углубленного изучения немецкого языка: комплект / В.В. Гаврилова, И. Бюнтинг, К.-Д. Бюнтинг. - М.: Кнорус, 2007. - 184 с.
3. Зарецкая Е.В. Немецкий язык: Коррективный курс произношения. Учебное пособие / Е.В. Зарецкая. - Минск: УП "ИВЦ Минфина", 2004. - 178 с.
4. Зарецкая Е.В. Практическая фонетика немецкого языка / Е.В. Зарецкая. - Минск: Аверсэв, 2005. - 328 с.
5. Карпов К.Б. Фоностилистика немецкого языка / К.Б. Карпов, Н.А. Милюкова. - М.: Просвещение, 1983. - 175 с.

6. Кузнецов П.С. К вопросу об ударении и тоне в фонологическом и фонетическом отношении // Теоретические проблемы прикладной лингвистики / П.С. Кузнецов. - М.: МГУ, 1965. - 311 с.
7. Шаповалова О.В. Фоностилистические признаки звучащего текста / О.В. Шаповалова. - Воронеж, 2005. - 190 с.
8. Щерба Л.В. Фонетика французского языка / Л.В. Щерба. - М.: Высшая школа, 1953. - 240 с.
9. Meinhold G. Deutsche Standardaussprache: Lautschw?chungen und Formstufen / G. Meinhold. - Jena: Fridrich-Schiller-Universit?t, 1973. - 240 s.

Е.В.ОНИЦУК

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

ОСОБЕННОСТИ И РОЛЬ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Работа с короткометражными фильмами на уроках иностранного языка позволяет познакомиться с таким телекоммуникативным средством как фильм и спонтанно окунуться в разного рода темы и истории. Совместный просмотр фильма дает возможность совместно пережить события какой-либо истории, которую можно позже друг с другом обсудить или письменно выразить свое отношение.

Короткометражными фильмами принято считать нарративные фильмы длительностью от 10 до 20 минут, но не более 50 мин., хотя однозначного мнения насчет их продолжительности нет. К ним относятся документальные, мультипликационные и художественные фильмы нередко экспериментального характера. Практически все кинорежиссёры начинают с короткого метра, так как затраты на производство короткометражного фильма значительно ниже, чем полнометражного. Короткометражный фильм благодаря своей краткости позволяет его автору, режиссеру проявить особые художественные возможности. Сжатость времени повествования влияет на структуру фильма, для которой характерны небольшой состав действующих лиц и простота событий, внезапное начало и конец, фрагментальное изображение периода времени повествования. Отличительной особенностью короткометражного фильма является отсутствие предыстории. Все, что является важным для данной истории, преподносится после непосредственного начала фильма. Действие фильма затрагивает чаще всего только один какой-нибудь аспект, оно происходит быстро, четко и максимально наполнено содержанием. В отличие от полнометражного фильма здесь часто совпадают концовка фильма и кульминация. Привлекательность темы, загадочный характер заголовка фильма, особое значение символов и метафор в совокупности должны особым образом привлекать внимание зрителя.

Таким образом, применение короткометражных фильмов на уроках иностранного языка предоставляет возможность работы с самостоятельным, замкнутым в самом себе коммуникативным средством.

Работа с полнометражными фильмами на уроке иностранного языка требует в большинстве случаев значительного сокращения содержания. Потенциал короткометражных фильмов заключается в обратном, а именно в возможности расширения и дополнения увиденного.

Внезапная, часто открытая концовка короткометражного фильма побуждает к дополнению. Неожиданная концовка или поворот событий в конце придают произошедшему новое значение. Такую концовку нельзя предвосхитить, что ведет к тому, что она не просто воспринимается зрителем, а осмысливается.

Многоплановость короткометражного фильма раскрывается реципиенту часто при втором или последующих просмотрах. Невозможность полностью расшифровать его при первом просмотре является основным свойством короткометражного фильма. Благодаря небольшой продолжительности его можно просмотреть на уроке несколько раз, пока не станет возможным распознать и истолковать сложные символы и метафоры.

Задания, которые непосредственно касаются содержания, расширяют языковую компетенцию: обучаемые осознанно употребляют новую лексику и расширяют свой словарный запас, особенно в описательном плане, характеризуя людей, их взаимоотношения, различные ситуации.

Наряду с содержательными вопросами на первый план может выступать эстетический аспект фильма. В этом контексте обсуждаются музыка фильма, перспектива камеры, язык картин. Подобные упражнения развивают критическое отношение к такому коммуникативному средству как фильм.

Фильм можно рассматривать со страноведческой точки зрения: Как ведут себя действующие лица? Что является типично немецким? Что было бы у нас иначе?

В фильмах, где характер действующих лиц не очевиден, обучаемым могут быть предложены задания чисто на наблюдение: сначала лишь описать то, что они увидели, на втором этапе высказать свою интерпретацию такого поведения, а на третьем - высказать свое отношение к произошедшему.

Итак, можно выделить следующие преимущества и достоинства короткометражных фильмов:

их краткость позволяет их показывать полностью, повторяя необходимое число раз;

отсутствие необходимости подготовки к просмотру фильма (не требуется предыстория или углубление в какие-либо исторические факты);

они побуждают к продуктивному восприятию;

их многозначность вызывает желание посмотреть их еще раз;

короткометражные фильмы применимы на любой ступени обучения иностранному языку;

большое разнообразие упражнений для работы над ними.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Rössler, L. Viel weniger an Film ist mehr / L. Rössler // Fremdsprache Deutsch. – Hueber Verlag, 2007. – № 36. – S. 17-20.
2. Welke, T. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / T. Welke // Fremdsprache Deutsch. – Hueber Verlag, 2007. – № 36. – S. 21-25.

Н.А.РЫМАРЧУК

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ЧЕРНОБЫЛЬСКАЯ ТРАГЕДИЯ ГЛАЗАМИ НЕМЕЦКИХ ПИСАТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ К. ВОЛЬФ «АВАРИЯ» И «ПАЭМЫ ПАГАШАНЫХ ЛЮСТЭРАК» А. РЯЗАНОВА)

Авария на чернобыльской АЭС – событие, ставшее настоящей трагедией для населения нашей страны, нашло свое отражение в произведениях практически всех белорусских писателей и поэтов. Примечательно то, что его не оставили без внимания и современные немецкие художники слова такие, как К. Вольф (новелла «Störfall. Nachrichten eines Tages», «Авария. Хроника одного дня», 1987), Г. Паузеваг (роман «Die Wolke», «Облако», 1987) и Г. Грасс (роман «Mein Jahrhundert», «Мое столетие» 1999).

Новелла К. Вольф «Авария» – произведение, которое не только отсылает нас к самой аварии на чернобыльской АЭС, но и заставляет задуматься над причинами возникновения любой глобальной катастрофы. Главная героиня произведения – женщина-писательница, проживающая в одной из деревушек Германии, однажды утром просыпается и слышит сообщение о взрыве на атомном реакторе где-то в Европе. Повествование представляет собой цепочку раздумий главной героини. Душа ее наполнена переживаниями, относящимися не только непосредственно к аварии. Это также волнения за родного брата, которому делают операцию на головном мозге. Более того, брат писательницы, судя по всему, является ученым, физиком-ядерщиком.

По нашему мнению, «Авария» К. Вольф имеет много общего с малоисследованной «Паэмай пагашаных люстэрак» известного белорусского поэта Алеся Рязанова – человека, непосредственно связанного с культурой Германии. Как известно, некоторое время он жил и работал в Германии, Австрии и Швейцарии. Книга «Wortdichte», опубликованная в 2003 году в Граце (Австрия) и книга «Der Zweig zeigt dem Baum wohin er wachsen soll» (Берлин, 2006) представляют собой сборники стихотворений поэта на немецком языке. В 2000 году выходит книга-билингва «kurz kurz lang» («кропка кропка працяжнік»). Это сборник рязановских переводов на белорусский язык стихотворений таких немецких поэтов, как Э. Эрб, Н. Гумэльт, С. Кирш.

«Паэма пагашаных люстэрак» написана на белорусском языке. Произведение датируется 1991 годом и вошло в такие сборники А. Рязанова, как «Паляванне ў райскай даліне» (1995), «Каб мелі шчасце ўваскрасаць і лётаць» (2006). О конкретном сюжете поэмы в традиционном понимании говорить довольно трудно. Вниманию читателя представлен лирический герой, в мыслях которого постоянно «прокручиваются» картины прошлого, настоящего и будущего. При этом его думы исполнены трагизма, омрачены неким страшным событием, неотступно его преследующим. В сознании героя эта катастрофа связана с утратой возлюбленной, которая в определенном смысле является символом Родины.

Как в новелле К. Вольф, так и в поэме А. Рязанова в контексте чернобыльской трагедии на философском уровне поднимаются проблемы взаимодействия человека и природы, границ человеческого познания, науки и нравственности, ответственности ученого, отчуждения людей современной постиндустриальной цивилизации.

В «Аварии» отношение человека к окружающему миру показано посредством полярных образов рассказчицы и ее брата, то есть писательницы и ученого, женщины и мужчины. Безумное желание покорить природный мир ставится в укор представителям европейской, «мужской» цивилизации. Автор считает, что причиной небрежного отношения людей к природе и ближним является то, что в современном, по своей сути технократическом обществе материальные ценности превалируют над духовными. О том же заставляет задуматься и белорусский поэт А. Рязанов. В его поэме окружающий мир после катастрофы предстает как результат утраты человеком нравственности.

Проблема познания рассматривается К. Вольф в тесной связи с фундаментальными побуждениями человека, лежащими в основе его деятельности. Это одновременно тяга к созиданию и тяга к разрушению. Пользуясь терминологией психоанализа, их можно обозначить как либидо (креативное) и мортидо (деструктивное). Писательница напоминает о том, что люди сегодня должны быть предельно осторожны, внедряя в жизнь новейшие технические изобретения, чтобы не превратить результаты своего созидательного творчества в орудия массового уничтожения. В контексте проблемы познания автор размышляет над деятельностью писателя. Сегодня, в эпоху глобальных катаклизмов и переоценки ценностей, писательское творчество, согласно К. Вольф, может быть разрушительным, но может – и должно быть – духовно-нравственным ориентиром для современного человека.

В свою очередь А. Рязанов в «Паэме пагашаных люстэрак» напоминает, что безграничное желание познавать, сопровождающееся беспрестанным вмешательством в законы природы, предполагает высокий уровень ответственности и сознательности.

В своих произведениях К. Вольф и А. Рязанов напоминают о необходимости единения, ведь теперь перед народами стоят общие цели, касающиеся сохранения экологии планеты, что самым непосредственным образом связано с экологией человеческих душ.

Хронотопы новеллы и поэмы отличаются масштабностью и представляют собой сложные художественные структуры. Следовательно, индивидуальное осмысление чернобыльской катастрофы в этих произведениях вырастает до уровня общечеловеческого.

В своих произведениях о Чернобыле и К. Вольф, и А. Рязанов обратились к библейскому материалу. Так, легенды о Каине и Авеле, о строительстве Вавилонской башни нашли интерпретацию в новелле «Авария». В обеих легендах показана пагубная сила людского эгоизма и слепой жажды славы, материальных богатств и власти. Именно эти свойства человеческой натуры представлены в произведении как причины техногенной трагедии.

Герои «Поэмы пагашаных люстэрак» А. Рязанова одновременно подобны юноше и девушке из Песни Песней Соломона и Адаму и Еве (притча о грехопадении). С помощью аллюзий на два первых образа автор призывает людей всего мира к любви и взаимопониманию, посредством аллюзий на два других – к усмирению своих пагубных желаний и к осторожности, ибо обратное как раз и привело к аварии в Чернобыле.

В финалах своих произведений К. Вольф и А. Рязанов обращаются к символике небесных светил, отсылающей читателя к библейскому Апокалипсису. Солнце и луна в новелле, солнце в поэме несут смертельную угрозу всему живому, это предвестники Конца Света; и если таковым не стал Чернобыль, то может стать подобная ему катастрофа.

Как в новелле, так и в поэме синтезированы элементы различных жанровых форм (исповеди, притчи, лирической и драматической поэм, антиутопии).

Лиризм «Аварии», предельная поэтичность языка новеллы – результат творческих поисков К. Вольф, целью которых было наделение каждого слова назидательной, предупредительно-прогностической функцией.

В результате сравнительного анализа произведений К. Вольф и А. Рязанова можно сделать вывод, что чернобыльская трагедия заставила писательницу и поэта, принадлежащих к разным национальным литературам, не только задуматься над практически одними и теми же проблемами современного человечества, но и выразить свои мысли похожим образом.

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; тарантас; 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 в 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

разнообразие, 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.Г.СЫРАЕЖКА

Рэспубліка Беларусь, Мінск, МДЛУ

ЭСТЭТЫКА ТЭАТРА АБСУРДУ Ё П'ЕСАХ ТОМАСА БЕРНХАРДА

У грэчаскай філасофіі паняцце «абсурд» выступала як эстэтычная катэгорыя, супрацьлеглая катэгорыям прыгожага і высокага, азначала адмаўленне лагічнага мыслення. У XX ст. такі падыход знайшоў сваіх прыхільнікаў сярод прадстаўнікоў постструктуралісцкай крытыкі франкфуртскай школы (Макс Хокраймер, Тэадор Адорна, Вальтэр Бенямін), якія негатыўна ставіліся да рацыянальнага адлюстравання рэальнасці і лічылі, што культуру абсурду трэба разумець як феномен экзистэнцыяльнага перажывання канца свету, які ўзнікае ў перыяд гістарычнага крызысу.

Своеасаблівы падыход прадстаўнікоў гэтай тэорыі да мастацтва падкрэслівае Адорна ў сваім трактате «Эстэтычная тэорыя»: «Не ўсялякае мастацтва здольнае да канца аслабіць і індывідуалізаваць свой матэрыял, а толькі сапраўды вольнае ад дагаматычных канонаў» [1,23]. Норберт Леннартц у кнізе «Абсурднасць да з'яўлення тэатра абсурду» даказвае, што такія творы выходзяць за рамкі традыцыйнай жанравай сістэмы і адзначаны эсхаталагічным светабачаннем і стыльовымі мутацыямі. Пры гэтым «у п'есе абсурду ўвасабляецца ўніверсальная драма бессэнсоўнага існавання, пераглядаецца ўвесь традыцыйны тэатральны «рэквізіт» (паэтыка, сродкі традыцыйнай драмы), змяняюцца неад'емныя першаэлементы – дзеянне, характары, дыялог» [2,134].

Тэатр абсурду атрымаў таксама назву «тэатра насмешкі» або «антытэатра»: ён прынцыпова аспрэчвае натуралізм, рэалізм і літаратурны тэкст і лічыцца папярэднікам і натхняльнікам тэатра постмадэрнісцкага. Але бяссэнсіца ў такіх п'есах – «гэта не проста блазнаванне, гэта парадаксальны спосаб спасціжэння свету, яго асваенне, часам сатырычнае. Каб зразумець складаную з'яву, яе раскладаюць на простыя, прымітыўныя састаўныя з дапамогай прыёму «адчужэння»: для аспрэчвання недарэчнасці яе даводзяць да абсурду» [2,135].

Выдатныя прыклады гэтых тэндэнцый можна знайсці не толькі ў творах прызнаных класікаў тэатра абсурду (Э.Іанеска, С.Бекет, Ж.Жэнэ, С.Мрожак,

Т.Стопард і інш.), але і ў п'есах сусветна вядомага аўстрыйскага драматурга-нонканфарміста Томаса Бернхарда (1931 – 1989 гг.).

Тэатр стаўся не толькі яго прафесіяй, але і жыццёвай парадыгмай, эксцэнтрычная гульня сэнсаў у яго творах шакіруе і агаломшвае. Яго адносіны да радзімы парадасальныя: з аднаго боку, ён захапляецца яе культурай, з другога – лічыць Аўстрыю сімвалам адсталасці, распада, сацыяльнай несправядлівасці, краінай, дзе да ўлады зноў могуць прыйсці папрафашысцку настроеныя палітыкі. Гратэская бязлітаснасць, з якой Бернхард выкрывае пошласць сучаснай урбаністычнай культуры ў яе бессэнсоўнасці, духоўнай непрадуктыўнасці, «забаўляльнасці», з яе мілітарысцкімі настроймі, прагай да ўлады і абьякавасцю да асобы знайшла сваё адлюстраванне ў абсурдысцкіх драмах «Прэзідэнт» («Der Präsident», 1975), «Знакамітыя» («Die Berühmten», 1976) «Мінеці» («Minetti», 1976) і інш.

Для Бернхарда характэрны матыў няўпэўненасці ў лёсе ўсёй краіны і, праз гэта, ва ўласным лёсе, што знаходзіць сваё адлюстраванне ў абсурдысцкай традыцыі дэперсаналізацыі – дэфармацыі чалавечых характараў у бок іх абязлічвання. Абязлічванне адбываецца праз замену імёнаў на назву прафесіі: у п'есе «Прэзідэнт» фігурыруюць абстрактныя Прэзідэнт, Акцёрка, Масажыст, Палкоўнік, Афіцыянт – і кожны ўяўляе сабой квінтэсенцыю якасцей, што лічацца тыповымі для яго месца ў грамадстве. Толькі пакаёўка жонкі прэзідэнта мае імя – «фраў Фреліх» («Радасная»), якое стварае жорсткі кантраст з яе сутнасцю: фраў Фреліх з'яўляецца самым прыніжаным, пакорліва-маўклівым персанажам, і, адначасова, нейкім містычным фонам усяго дзеяння.

Адэкватная камунікацыя ў такіх ўмовах немагчымая, усе ніякава ставяцца адзін да аднаго, а выбар не абмяркоўваецца – ён ужо зададзены з дапамогай замяніўшых імёны «вызначэнняў».

Драма абсурду наогул адметная тым, што ў ёй дамінуе маналог (а дыялог, калі і прысутнічае, то мае замаруджаны характар, часам губляе сэнс). Сам маналог звычайна таўталагічны, банальны, але можа ўражваць «нейкай дзіўнай экспрэсіяй» [2,134]. Нямецкі культуралаг Рудзігер Гёрнер падкрэслівае своеасаблівасць абсурднай мовы Томаса Бернхарда, якая пабудавана на маналогіях з бясконцымі закальцаванымі паўтарамі. У антымілітарысцкай п'есе «Прэзідэнт» героі – Прэзідэнт і Прэзідэнтша, якія чакаюць чарговага тэракту, здзейсненага ўласным сынам – у канцы кожнай рэплікі нешта кажуць сваёй пакаёўке, гэтыя звароты і рытарычныя пытанні ствараюць своеасаблівы, амаль гіпнатычны рытм. Маналог гучыць, як белы верш ці музыкальна арганізаваная проза, напружанне расце, але доўгачаканай кульмінацыі ў выглядзе рэакцыі фраў Фреліх так і не адбываецца – драматург нібы заклікае кожнага глядача адрэагаваць пасвойму.

Томас Бернхард сцвярджае, што, калі жонцы прэзідэнта шкода не камандуючага, забітага «анархістамі», а сабачку, памершага пры гэтым «ад жаху», то менавіта такі падыход можа ў выніку прывесці да вайны ўсіх супраць усіх. Пры гэтым – хоць тэма смерці ў глабальным сэнсе і яе атрыбуты (разбурэнне, запусценне, ізаляцыя) таксама з’яўляюцца для Бернхарда нечым накшталт звычайных, будзённых рэчаў – пачынае аўтар не з магчымых вынікаў крызісу. Галоўная трагікамедыя нашага жыцця, па Бернхарду, заключаецца ў тым, што людзі не ў стане задумацца над прычынай свайго трагічнага існавання і нібы загіпнатызаваныя набліжаючымся да іх «цягніком смерці». Сціснутыя бяссэнсцай, яны губляюць здольнасць да крэатыўнага мыслення, якое магло б іх выратаваць: «Мастакі з’яўляюцца сапраўднымі ахвярамі грамадства»; «мастак павінен быць адзін, адзін супраць усяго свету» [3,143] – кажа драматург у п’есе «Знакамітыя» (1976), дзе нараўне з людзьмі (музыкантамі і опернымі спевакамі) граюць «лялькі»-манекены. Гэты фарсавы элемент абумоўлены сцвярджаннем аўтара аб тым, што «мастацтва сёння – гэта нішто іншае, як гіганцкая эксплуатацыя грамадства»; «усе спяваюць і граюць як на канвееры» [3,126].

Сама п’еса – у згоднасці з тэзісам аб тым, што «у абсурдысцкай драме дзеянне як комплекс падзей можа быць зведзена да мінімуму» [3,134] – амаль пазбаўлена сюжэта. Яна прасякнута эстэтыкай крайняга абсурду, якая ўвасабляецца ў тэксце праз характэрныя для драматурга «рубленыя» радкі і адсутнасць знакаў прыпынку:

Басіст

Хваравітая істота

і чым болей таленту

Тым больш татальнае яго знішчэнне [3,124].

Тэма супрацьстаяння мастака і грамадства працягваецца ў драме «Мінецці», дзе непрызнаны (ці забыты?) натоўпам стары акцёр ператвараецца, дзякуючы майстэрскай гульні з класікай і своеасаблівай інтэпрэтацыі рэальнасці, то ў шэкспіраўскага караля Ліра, то ў сябра драматурга, акцёра Б. Мінецці. Апошні прыём, дарэчы, гэта адна са шматлікіх асаблівасцяў творчасці Бернхарда: некаторыя дзеючыя асобы яго п’ес з’яўляюцца рэальнымі людзьмі – яго сучаснікамі ці нават знаёмымі. Магчыма, такім чынам аўтар імкнуўся дадаць тэксту аўтэнтычнасці, падкрэсліваючы адначасова вядомы тэзіс пра падабенства жыцця і тэатра.

Пры аналізе твораў аўстрыйскага драматурга Томаса Бернхарда, які вылучаецца нетрадыцыйным падыходам да любых – у тым ліку і абсурдысцкіх – традыцый, можна прыйсці да выніку, што дзіўнае, незвычайнае, адчужанае ў тэатры абсурду звязана з цалкам рэальнымі, істотнымі праблемамі XX стагоддзя. Аўтара хвалююць праблема самоты і непрыкаянасці чалавека ў гэтым свеце, малітарысцкая пагроза, камерцыялізацыя мастацтва і ўсеагульная няўпэўненасць у заўтрашнім дні.

Драма абсурду – з’ява сусветнай драматургіі, якая мае сваю адметную эстэтыку, эклектычную, спалучаючую элементы фантастычнай, умоўна-гратэскавай літаратуры з рафінаванымі і вытанчанымі інтэлектуальна-рацыянальнымі канструкцыямі. Яна ўжывае класічныя прыёмы нараўне з парадыйнымі карыкатурнымі формамі. Гэтыя рысы, выразна бачныя ў творчасці Бернхарда, былі паспяхова перанятыя і засвоеныя постмадэрнісцкімі драматургамі і адпавядаюць агульным характарыстыкам сённяшняй эксперыментальнай п’есы.

ЛІТАРАТУРА:

1. Буренина О. Абсурд и вокруг: Сб. статей / Отв. ред. О. Буренина. - М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 7-72.
2. Васючэнка П. В. Сучасная беларуская драматургія: Дапаможнік для настаўнікаў / П. В. Васючэнка. – Мн.: Маст. Літаратура, 2000. – 158 с.
3. Bernhard T. Stücke 2 / Thomas Bernhard. – Frankfurt am Mein: Suhrkamp Verl., 1988. – 340 S.

И.Э.ГУМЧЁНОК

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ КАК ОБЪЕКТА ОТРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Языковая картина мира отражает особый способ мировидения, присущий данному языку, культурно значимый для него и отличающий его от других языков. Языковые различия обуславливаются национальными обрядами, обычаями, ритуалами, фольклорно-мифологическими представлениями, символиккой. Специфика языковой организации мира нагляднее всего представлена в том, что называют особенностями в языковом членении действительности.

Семантика паремий направлена на человека и его деятельность. В процессе социальных преобразований человек приобретает набор ценностей, которые актуальны в ту эпоху, когда он живет при наличии исторического опыта и памяти народа. Пословицы можно рассматривать как некий тип реакции человека на то, что происходит вокруг него. Основная роль традиции, опыта, авторитета – помочь сориентироваться в речевой ситуации, а пословицы являются некими стандартами, роль которых заключается в воздействии, подсказке, совету, рекомендации или оценке явления. Обладая философской глубиной, являясь обобщающими, краткими по форме, паремии подводят отдельно взятую ситуацию под общий закон, рассматривают ее как закономерность.

История изучения паремий показывает, что немецкие пословицы зародились в среде среднего класса как средство обучения и воспитания. Одним из

источников появления пословиц также является устное народное творчество – песни, сказки, загадки. Часть пословиц вошла в народную речь из произведений классической литературы, часть представляют собой прямые заимствования как результат экономических, политических и культурных контактов между народами.

Пословицы довольно широко представлены во всех современных языках, в том числе и в немецком. Экспрессивная эффективность пословиц в общественной коммуникации обеспечивается уже присущими им изначально художественными элементами, такими как краткость, образность, ритмическая организация формы, рифма. В пословице заключена важная образная информация, что обуславливает ее использование в художественном произведении и позволяет играть роль художественного изобразительного средства.

Пословица в обобщенном виде констатирует свойства людей и явлений (вот так бывает), дает им оценку (то хорошо, а это плохо) или предписывает образ действий (следует или не следует поступать так-то). Обязательное наличие обобщения и весьма частое оценочно-предписывающее содержание образуют характерный для пословиц назидательный смысл, например:

а) констатация явлений или свойств:

Ein Unglück kommt selten allein / Пришла беда – отворяй ворота. Беда не приходит одна.

б) их оценка:

Vorsicht ist die Mutter der Weisheit / Осторожность прежде всего) предписание:

Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben / Цыплят по осени считают.

Рассматривать пословицу в качестве обычной единицы языка, подобной предложению, которое характеризуется предикативностью, модальностью, коммуникативной направленностью, смысловой и просодической завершенностью и реализует определенные синтаксические модели языка, позволяет отсутствие явного указания на область применения пословицы, невозможность однозначного выведения обозначаемого в пословице из общих семантических законов переносного употребления слов и абстрагирования от конкретных признаков объектов. Семантическая неопределенность пословицы как нетекстового суждения преодолевается в употреблении в речи при общении.

Пословицы представляют собой весьма сложные образования, имеющие несколько разных планов, что позволяет рассматривать их и как явления языка, и как явления мысли, и как явления фольклора

Универсальность, обобщающая семантика и образная мотивировка общего значения в немецкой паремииологии поддерживается грамматическими категориями: абстрактность существительных, персонификация неодушевленных существительных, артикль, неопределенно-личные и безличные местоимения, отсутствие временной соотнесенности. Немецкая

морфология вмещает в себя то, что в других языках выражается описательно. Это дает практически безграничные возможности для придания словам тонких оттенков. Частотное, общеупотребительное, являющееся конститuentом паремии слово как языковой знак становится концептом культуры. Например, слово "*порядок*" можно считать концептом немецкой культуры, что ярко отражено в пословицах: *Ordnung ist das halbe Leben, Ordnung erhält die Welt*

Лингвистами принято отделять пословицы от фразеологизмов, крылатых слов или других устойчивых выражений в виде клише. В основе их целостного смыслового содержания лежат не понятия, как в случае с фразеологизмами, а суждения. Поэтому пословицы не могут быть носителями лексического значения, которое присуще фразеологизмам; смысл их может быть передан только предложением (нередко развернутым), тогда как значение фразеологизма передается словом или словосочетанием.

Отличие пословиц от фразеологизмов состоит также в том, что пословицы могут одновременно употребляться в буквальном и в переносном значении.

Пословицы представляют собой законченные предложения, характеризуются отсутствием лексических замен, стабильностью значения, фиксированным порядком слов и постоянством грамматической формы.

Языковая форма пословиц в значительной степени определяется их основными чертами: обобщающим характером содержания, фольклорным происхождением, а также преимущественно обиходно-разговорной сферой употребления. Языковая форма пословиц традиционна, что позволяет отличать пословицу от обычных регулярных фраз. Именно это обстоятельство, препятствует лексическому и грамматическому изменению или варьированию пословиц, так как иных (структурных или смысловых) препятствий для такого варьирования и изменения в принципе не существует. В самом деле, казалось бы, можно заменить, например, в пословице *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm / Яблоко от яблони недалеко падает* первое слово на *die Birne, die Kirsche, die Pflaume*, не разрушая образа и смысла фразы. Однако в действительности эти варианты могут возникать лишь как индивидуальные отклонения от речевого стандарта. Лишь у определенных пословиц имеются традиционные лексические варианты, напр.: *Liebe ist/macht blind / Любовь ослепляет*. Стремление достичь различных стилистических эффектов (преимущественно юмористического или сатирического характера) также накладывает отпечаток на лексическую форму пословицы. Это проявляется в замене отдельных слов или частей пословицы, которая ведет к расширению ее состава и другим индивидуальным изменениям, напр.: *Aller guten Kinder sind drei* и др.

Фактическое содержание пословицы в большей или меньшей степени отличается от ее компонентного значения (т.е. того значения, которое извлечет из нее человек, понимающий все компоненты фразы, но не знающий, что имеет дело с пословицей). Благодаря тому обобщенно-

образному смыслу, который имеет все выражение в целом, пословицы обозначают типичную ситуацию, напр.: *In der Kürze liegt die Würze / Краткость – сестра таланта* смысл пословицы гораздо шире, чем смысл значений слов, образующих ее. Степень фактического обобщения в пословицах может быть различной. Так, например, пословица *Aller guten Dinge sind drei / Бог любит троицу* означает лишь, что в данных условиях что-либо необходимо сделать трижды или иметь в трех экземплярах. А пословица *Der Mensch denkt, Gott lenkt / Человек предполагает, а Бог располагает* выражает в устах современника не зависимость от Божьей воли, а реальную возможность каких-либо непредвиденных обстоятельств.

При стремлении воссоздать в памяти у собеседника или читателя содержание всей пословицы часто используют лишь отдельные ее элементы. Благодаря такому «осколочному» использованию некоторые образные элементы немецких пословиц вычлняются из пословичного контекста и обретают известную самостоятельность. Возникшее таким образом слово или словосочетание существует параллельно с породившей ее пословицей. Так, наряду с пословицей *Wenn man den Teufel an die Wand malt, kommt er / Легко на помине* существует глагольный оборот *den Teufel an die Wand malen / рисовать ужасы*, из которого, в свою очередь, постепенно выделяется устойчивое словосочетание *etw. an die Wand malen / преувеличивать какую-либо опасность*.

Грамматическая форма пословиц, как и лексическая, относительно устойчива, не подвержена влиянию времени, и соответствует характеру их содержания. Немецкие пословицы – это в основном повествовательные предложения с глаголом, стоящим в настоящем времени (Präsens Indikativ), напр.: *Er sieht den Rauch und wei nicht, wo das Feuer brennt / Слышал звон, да не знает, где он*, а отчасти и побудительные с глаголом в повелительном наклонении (Imperativ), где содержится прямое предписание, напр.: *Trau, schau wem! / Доверяй, но проверяй*. Вопросительные и восклицательные конструкции для них не характерны. Множество пословиц построено как неопределенно-личные предложения с местоимением *man* преимущественно в сочетании с модальным глаголом, напр.: *Den Freund erkennt man in der Not / Друг познается в беде*, *Was man nicht im Kopf hat, muss man in den Beinen haben / Дурная голова ногам покоя не дает*.

Значительная часть пословиц имеет нерегулярные структуры (отсутствие личной формы глагола), напр.: *Keine Rosen ohne Dornen / Нет розы без шипов*.

Среди пословиц, имеющих форму сложноподчиненного предложения с данной последовательностью придаточной и главной части, господствуют модели *wer ... (der)...*; *wem...*, *dem...*; *wo...*, *(da)...*; *was...*, *(das)...*; *(wenn)...*, *so...*; *wie...*, *so...* напр.:

Wer wagt, der gewinnt / Риск – благородное дело; Wenn man den Wolf nennt, so kommt er geredt / Легко на помине; Wie die Aussaat, so die Ernte / Что посеешь, то и пожнешь.

Яркость и выразительность формы пословиц усиливается у многих из них специальными речевыми средствами организации их структуры – использованием простейших форм рифмы, аллитерации, а также лексического и синтаксического параллелизма, напр.: *Aus den Augen – aus dem Sinn / С глаз долой – из сердца вон.*

Элементом их содержания является «цитатность», т.е. ссылка на авторитет общепринятого мнения, на которое опирается говорящий, воспроизводя пословицу в традиционной форме. Иногда эта ссылка находит выражение в речи при помощи оборотов *wie es im Volksmund heißt, ... sagt ein Sprichwort* и т.п.

Пословицы – ценный лингвокультурологический материал, который в наибольшей степени характеризует особенности народа. В языке отражаются изменения, происходящие в обществе, и фиксация общественных трансформаций в семантике номинаций – важный аспект лингвистических и лингвокультурологических исследований.

На основе пословиц, которые реагируют на все явления действительности и отражают жизнь полнее, чем какой-либо другой жанр фольклора. Возможно изучение как общих, так и специфических характеристик поведения людей. Они являются неотъемлемой частью языка и особенно интенсивно используются как в печати, так и в устной речи для усиления отражения социального опыта, морали и трансляции этого опыта от одного поколения к другому. Их выразительность и меткость придают речи проникновенную, убеждающую силу, что повседневно эксплуатируется в рекламе и других средствах массовой информации в целях более эффективного воздействия на читателя, слушателя или зрителя.

О.П. ШКУТНИК

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Психологи едины в своем мнении относительно того, что то, что вызывает эмоциональное сопереживание, запоминается и осмысливается лучше, чем нейтральное, индифферентное. Вот почему учитель или преподаватель иностранного языка обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу занятия и обеспечивать, по возможности, возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности [1,143]. Здесь неоспоримы возможности нетрадиционных приемов обучения, использование которых помогает активному подключению эмоциональной сферы сознания как неиспользованного

резерва развития творческих возможностей личности. Поэтому обращение к драматизации при изучении произведений художественной литературы мы считаем вполне целесообразным.

Однако следует отметить, что ряд ученых (Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская, др.) исследовали влияние художественной литературы на игры учащихся, и они пришли к выводу, что не всякое произведение художественной литературы оказывает влияние на возникновение желания его "проигрывать". Только те произведения, в которых в яркой и доступной художественной форме описаны люди, их деятельность, поступки и отношения с другими людьми, вызывают у учащихся желание воспроизвести в игре их основное содержание. И это следует помнить при выборе произведения для использования приема драматизации на уроках иностранного языка.

Нельзя не согласиться и с интерпретацией Р.В. Фастовец, которая рассматривает драматизацию как один из видов современных социальных технологий, разновидность ролевой игры, реализуемой в двух вариантах: преобразование монологического текста [в диалог или постановка одноактной пьесы по художественному произведению]. Р.В. Фастовец считает, что как варианту ролевой игры драматизации присущи следующие обязательные компоненты:

- коммуникативная ситуация, включающая предметное содержание общения (предмет, продукт, результат) и условия протекания общения, в том числе пара- и экстралингвистические средства общения, временные и пространственные характеристики;
- социальные роли коммуникантов и система их личностных взаимоотношений;
- владение социальной техникой общения;
- реализация ситуации социального контакта, конкретных речевых функций, а также собственно техники общения (вступление в общение и завершение разговора, распределение и перемена коммуникативных ролей, поддержание разговора, проверка надежности передачи информации, уточнение, коррекция и самокоррекция) [2,234].

Драматизация является тем приемом, который напрямую способствует полноценному восприятию художественной литературы, развитию "литературного" воссоздающего воображения, т.к. предполагает проникновение в мотивы поступков героев, смысл, вкладываемый автором в произведение.

Драматизация заставляет обучаемых пропускать ситуацию через себя, придавая ей личностный характер. Личностная ориентация, как показывает опыт изучения иностранных языков, значительно повышает эффект их усвоения, так как в этом случае наряду с интеллектом подключаются эмоции. Личностно-значимой ситуацию делает роль, которую получает учащийся.

Разыгрывая роль, студент не просто начинает говорить языком литературного героя, не просто становится этим героем на несколько минут,

драматизированный рассказ оставляет более сильное и длительное впечатление. Следовательно, основная ценность драматизации в том, что она дает возможность детально ознакомиться с литературным произведением. Благодаря перевоплощению, драматизация способствует глубокому пониманию литературного отрывка. А это именно то, к чему мы стремимся, обучая студентов чтению и говорению на иностранном языке.

Драматизация в обучении языку рассматривается как уникальный методический прием, способствующий как формированию языковых и речевых навыков, так и более глубокому пониманию других предметных областей, в частности литературы и психологии. Сторонники использования драматизации указывают на многие плюсы этого приема обучения:

- развивается социальное сознание;
- развивается лингвистическое сознание;
- диагностируются интересы и потребности обучаемых;
- дается возможность стимулировать студентов с разным языковым уровнем к использованию иностранного языка.

Кроме того, применение драматизации развивает критическое и интуитивное мышление, способствует большей сосредоточенности, формирует навыки и умения в чтении. Прием драматизации служит средством стимуляции интеллектуального развития, улучшает качество речи за счет увеличения длины предложений, использования разнообразных грамматических конструкций и расширения словарного запаса. Также драматизация улучшает качество речи студентов еще и фонетически: обучаемые должны модулировать свой голос, чтобы выразить чувства и передать настроение героя. Отдельно следует отметить, что внятность, ясность, четкость артикуляции здесь особенно важны.

Прием драматизации является эффективным средством обучения иностранному языку, т. к. он развивает коммуникативную, творческую и культурную компетенцию, способствуя формированию у студентов навыков социального общения. При этом реализуются основные функции общения:

1. Прагматическая функция заключается во взаимодействии студентов в процессе совместной деятельности.
2. Формирующая функция проявляется в развитии обучаемого и становлении его личности в процессе общения.
3. Функция подтверждения – познание и утверждение себя в собственных глазах в ходе общения с другими людьми;
4. Роль функции организации и поддержания межличностных отношений состоит в оценивании других людей и установлении определенных эмоциональных отношений, которые могут быть как отрицательными, так и положительными.
5. Внутриличностная функция – диалог с самим собой, "внутреннее общение".

Важно отметить, что использование социальных форм работы на уроках, в частности драматизации, коренным образом влияет на динамику развития психологических характеристик обучаемых.

Драматизация, как и другие интерактивные технологии, способствует формированию языковой, речевой, социокультурной и компенсаторной компетенций

ЛИТЕРАТУРА:

1. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1980. – 202 с.
2. Фастовец, Р.В. Игры по правилам социальные технологии в практике обучения иностранным языкам / Р.В. Фастовец // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: материалы международной научно-практ. конф., Минск : в 2ч. / Минск. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2002. – Ч. 1. – С. 235-239.