

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Материалы
IV Международной заочной
научно-практической конференции
г. Астрахань, 27 апреля 2016 г.*

**MODERN PROBLEMS OF PHILOLOGY
AND METHODS OF FOREIGN
LANGUAGE TEACHING**

*Proceedings
of the 4th International Research
Distance Conference
Astrakhan, 27th April 2016*

Издательский дом «Астраханский университет»
2016

УДК 372.881.11+80/81(08)
ББК 80/84в7+74р9*81.2
С56

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
Астраханского государственного университета

Редакционная коллегия:
Т.А. Бударина, Н.П. Степкин,
О.Н. Кошелева, А.Н. Чурушкина

Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы IV Международной заочной научно-практической конференции (г. Астрахань, 27 апреля 2016 г.) = Modern Problems of Philology and Methods of Foreign Language Teaching: Proceedings of the 4th International Research Distance Conference (Astrakhan, 27th April 2016) / сост.: Т. А. Бударина, Н. П. Степкин, О. Н. Кошелева, А. Н. Чурушкина. – Астрахань : Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2016. – 146 с.

В данный сборник вошли статьи ученых, преподавателей, аспирантов и студентов вузов РФ и зарубежья. Сборник научных статей охватывает широкий спектр общетеоретических и типологических проблем языкознания, актуальных проблем социолингвистики, лингвокультурологии, общетеоретических и частных проблем перевода, текста как объекта лингвистического анализа, а также актуальных проблем методики обучения иностранным языкам.

Рекомендуется преподавателям, аспирантам, переводчикам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами языкознания, педагогики и преподавания иностранных языков.

ISBN 978-5-9926-0925-7

© Астраханский государственный университет,
Издательский дом «Астраханский университет», 2016
© Т. А. Бударина, Н. П. Степкин, О. Н. Кошелева,
А. Н. Чурушкина, составление, 2016
© Н. П. Туркина, оформление обложки, 2016

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ АФФИКСОВ

Абрамян Каринэ Шахджановна

доктор филологических наук, профессор,

завкафедрой языкознания и теории коммуникации

Ереванского государственного университета языков и социальных наук

имени В.Я. Брюсова, Ереван, Армения

Проблема разграничения корней и аффиксов, определения различных типов аффиксов, а также их роли в процессе деривации издавна привлекала и по сей день привлекает к себе внимание лингвистов.

Как известно, существует целый ряд критериев и подходов к определению аффиксов, которые можно условно обобщить следующим образом: 1) наличие аффикса, приносящего определенное новое лексическое, грамматическое и / или словообразовательное значение, 2) отсутствие аффикса, например, в русском языке в словах иноязычного происхождения, 3) наличие нулевого аффикса, которое, опять же, как и в первом случае, значимо, так как имеет место «наращение» значения производящей базы.

Анализ большого массива языкового материала позволяет нам предположить, что в рамках данной проблематики существует еще одна, небольшая смежная проблема, которая до сих пор не исследована. Речь идет о тех случаях, когда присоединяемый в процессе словопроизводства аффикс по существу не меняет значения производящего слова. Подобное явление мы условно называем грамматической десемантизацией или квазиаффиксацией [Абрамян 2007: 20].

Результаты исследования показывают, что наблюдаемое явление отчетливо прослеживается на материале, в частности, глаголов и, на первый взгляд, вплотную связано с категорией аспектуальности, которая вплоть до настоящего времени сама по себе подразумевает неоднозначное толкование. Так, проведенный нами анализ глаголов современного русского языка позволил выявить три возможных типа корреляций между производящим и производным глаголами. Первой и наиболее распространенной является корреляция, при которой путем перфективации меняется лексическое значение производящего глагола, например, **лететь – взлететь, варить – доварить, смотреть – недосмотреть** (примеры отчасти приводятся по «Русской грамматике» [Русская Грамматика: 1980]).

Второй тип корреляций связан с так называемыми чистовидовыми префиксами, когда в образованном в результате имперфективации суффиксальном деривате в неизменном виде сохраняется лексическое значение производящего глагола при изменении его видовой принадлежности, например, **выветрить – выветривать, вырубить – вырубать, раздуть – раздувать**.

И, наконец, третий тип корреляций в русском языке прослеживается в тех случаях, когда при присоединении ряда префиксов происходит процесс, обратный предыдущему, а именно меняется лексическое значение производящего глагола при сохранении того же вида. К примерам подобного типа относятся, например, пары глаголов **видеть – предвидеть, шифровать – зашифровать, переживать – сопереживать** и т.д.

Известно, что в русском языке существуют и так называемые двувидовые глаголы, вид которых можно с точностью определить лишь исходя из их контекстуального употребления.

По свидетельству профессора Р.А. Маркарян, омонимичность «следует, по-видимому, объяснить или относительно новизной заимствованных слов, не давших возможности для строгих системных морфологических противопоставлений и строгой закреплённости заимствованных суффиксов (**электрифицировать**), или возможной утратой соотносительных форм противоположного вида и в результате – передачей соответствующего содержания оставшейся форме (**женить**)» [Маркарян 2007: 144].

Весьма своеобразны также многочисленные группы несоотносительных непредельных по виду глаголов несовершенного вида русского языка, у которых «значение непредельности препятствует формированию видовой пары» [Русская грамматика: 1–592], типа модальных глаголов (**хотеть, желать**), глаголов со значением мыслительной деятельности, интеллектуального состояния (**знать, ведать**), глаголов эмоционального состояния (**любить, обожать, уважать**) и т.д.

Проведенный сопоставительно-типологический анализ фактического материала русского, армянского и английского языков показал, однако, что явление грамматической десемантизации достаточно неоднозначно и выходит за рамки сугубо вербального словопроизводства в общетеоретическую проблематику.

Дело в том, что в армянском языке, как и в английском, «говорить о специальных средствах видообразования... не приходится, так как видовых форм глагола в чистом виде не существует и они сращены с формами времен и наклонений» [Маркарян 2007: 11]. И, тем не менее, во всех трех исследуемых языках обнаружены довольно «необычные», «пустые» аффиксы – в основном суффиксы [Плунгян 2007: 82]. Присоединение подобного аффикса не только не привносит нового значения, будь то лексическое, грамматическое или словообразовательное, но и абсолютно афункционально. При подобной аффикса-

ции имеет место процесс по сути обратный процессу нулевой аффиксации. Как известно, при последнем «обязательно ожидается показатель некоторого значения, но при этом материальный показатель все же отсутствует», поэтому «само отсутствие показателя является значимым (иначе говоря, является нулевым знаком)» [Плунгян 2007: 84].

В нашем случае имеет место «эффект обманутого ожидания»: наличие определенного материального показателя, ожидается некоторое изменение какого-либо значения, но оно не следует. В связи с этим толковые словари армянского языка в подобных случаях отсылают непосредственно к производящему глаголу, например, $\$22\text{ագնել}$ – “ $\text{տե՛ս } \$22\text{ալ}$ ”, $\Delta\text{արքել}$ – “ $\text{տե՛ս } \Delta\text{արքել}$ ”, մոլմոլքել – “ $\text{նույնն է՛ մոլմոլքել}$ ”.

Показательно, что в вышеприведенных примерах в производных глаголах не меняется не только лексическое значение, но и ни одна грамматическая категория – ни аспект, ни наклонение. Практически в подобных случаях можно говорить о четвертом типе корреляций между производящим и производным словами, когда, в отличие от первых трех (см. выше), на первый взгляд, ничто не меняется ни в левой (производящая база), ни в правой (дериват) части своеобразного лингвистического «уравнения», а результатом деривации являются формы, отличающиеся от производящих всего лишь стилистической маркированностью, и то не всегда.

Специфика армянского языка проявляется в том, что «пустыми» в обнаруженных случаях выступают исключительно суффиксы. В исследованном материале это в основном суффикс страдательного залога $-\text{վ}$ - и суффикс $-(\text{ս})\text{ցն-} / (\text{ե})\text{ցն-}$, который является стандартным, категориальным маркером вербальной каузативности. Благодаря процессу грамматической десемантизации образуются производные глаголы, по сути дублирующие значение производящих: կմկմալ – կմկմացնել , փսփսալ – փսփսացնել , $\Delta\text{արճքել}$ – $\Delta\text{արճ(ս)քել}$. Как явствует из приведенных пар, в исследованном материале армянского языка это явление обычно наблюдается в тех случаях, когда производящий глагол имеет звукоподражательное происхождение.

При исследовании материала английского языка также было выявлено несколько интересных случаев «нетрадиционного» словопроизводства, когда при аффиксации план содержания отвербального глагола остается тем же, не меняется и его грамматическое значение. Однако специфика английского языка проявляется в том, что все обнаруженные примеры, в отличие от армянского языка, образованы посредством присоединения префиксов. К примерам подобного рода можно отнести, например, такой производный глагол, как **excogitate** – «(книжн.) 1. выдумывать, придумать; 2. (амер.) размышлять, обдумывать».

Если сравнить данный дериват с производящим глаголом, то фактически разница улавливается лишь в стилистической окрашенности:

В английском языке исследуемый процесс вылился в утерю категории вида, а в русском и армянском – всего лишь в наличие некоторого количества стилистических синонимов или дуплетных форм.

Известно, что кроме собственно словообразовательной, т.е. функции формирования нового слова, аффиксы могут характеризоваться рядом других функций, в том числе «номинативной, экспрессивной, стилистической, конструктивной и реляционной» [Современный русский литературный язык 2012: 312]. В исследованных нами случаях аффиксы выполняют конкретную стилистическую функцию, которая «заключается в... способности указывать на то, что слово (словоформа) закрепляется за вполне определенными функционально-стилистическими разновидностями русской речи» [Современный русский литературный язык 2012: 313], хотя в номинативном аспекте «производящая основа – производное слово» вполне тождественны. Иными словами, можно утверждать, что исследуемые аффиксы значимы. По сути, речь идет скорее об ином функциональном виде словообразования, так называемом стилистическом словообразовании, точнее, его разновидности. Дело в том, что, как справедливо отмечают авторы «Современного русского литературного языка», при стилистическом словообразовании «производные тождественны по лексическому значению своим производящим, ...но резко отличаются от них стилистической окраской» [Современный русский литературный язык 2012: 379]. В нашем случае эта разница не столь очевидна, но, тем не менее, она есть, что еще раз свидетельствует о том, что морфемы типа **пона-**, **из-**, **вы-**; **for-**, **be-**, **a-**; **-ĉ**, **-(ш)gĭ-** / **-(ġ)gĭ** в исследованных примерах значимы.

Подводя итог проведенного небольшого исследования, можно отметить следующее.

Явление грамматической десемантизации или квазиаффиксации имеет место во всех трех изученных языках и, по всей видимости, является своего рода языковой закономерностью, достойной описания и дальнейшего глубокого изучения. При расширении спектра сопоставляемых языков это явление может претендовать на статус еще одной языковой универсалии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян К. Ш., Когнитивные отношения в словообразовании (на материале непроемных глаголов английского языка в сопоставлении с армянским и русским): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Ереван, 2007.
2. Ефремова Т. Новый словарь русского языка (толково-словообразовательный). – М.: Дрофа, 2000.
3. Маркарян Р. А., Очерк русской морфологии в сопоставлении с армянской. – Ереван: Ереванский гос. ун-т, 2007.
4. Ожегов С., Шведова Н., Толковый словарь русского языка / Русская академия наук; Институт русского языка им. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М., 2003.
5. Плунгян В. А. Общая морфология. – М.: УРСС, 2003.
6. Русская грамматика: в 2 т. – М.: Наука, 1980.
7. Современный русский литературный язык. – М.: АСТ-Пресс, 2012.

8. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Ушакова. – М.: АСТ, 2000.
9. Աղայան Է.Բ. Արդի հայերենի բացատրական բառարան. – Երևան: «Հայաստան» Հրատարակչություն, 1976. – II հ.
10. Ջաղացպանյան Ռ.Վ., Անգլերենի ցավանիշ բայերի բառակազմական բների լեզվաճանաչողական վերլուծությունը հայերենի և ռուսերենի գուգադրությամբ: Թեկն. առ. – Երևան, 2014.
11. The Oxford English Dictionary. – Oxford, 1933. – Vol. 1–12.
12. Webster's 3rd New International Dictionary of the English Language. – 2nd ed. – London, 1961.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОТОТИПОВ ГЛАГОЛОВ «СОКРЫТИЯ» В АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Багдасарян Вардануш Фрунзеевна

соискатель кафедры языкознания и теории коммуникации
Ереванского государственного университета языков и социальных наук
имени В.Я. Брюсова, Ереван, Армения

Статья посвящена выявлению сходных и различительных черт семантических прототипов лексико-семантической группы «*сокрытия*» в двух дальнеродственных языках, какими являются английский и армянский. Глаголы исследуемой лексико-семантической группы непосредственно отражают особенности национальной лингво-когнитивной картины мира и проявляют ряд смысловых особенностей, которые дают возможность получить наиболее целостную картину о когнитивной картине сопоставляемых языков.

Выявление семантических прототипов глаголов английского и армянского языков нами проводится по семичленной скалярной системе Э. Рош и имеет целью определить, с одной стороны, специфику национального менталитета, с другой стороны, общие закономерности человеческого мышления в разрезе заданной проблематики.

Мысль человека при своем рождении опирается не только на универсальные содержательные структуры, но и на категории и единицы конкретного языка. Конечно, существует мышление образное, техническое, предметное, но основная форма мышления, объединяющая всех людей в подавляющем большинстве жизненных ситуаций, – это мышление языковое, словесное. Современное направление лингвистических исследований рассматривает языковую деятельность как один из модусов когниции, составляющих вершину айсберга, в основании которого лежат когнитивные способности, не являющиеся чисто языковыми [Демьянков 1995: 306].

По мнению Н. Болдырева, люди часто владеют словами не на уровне их значения, а на уровне передаваемых ими смыслов, т.е. концептов и

концептуальных признаков в совершенно других, не соответствующих им контекстах, не задумываясь, как формируется слово в словаре, которое служит адресату основой для понимания смысла [Болдырев 2000: 23]. Современный уровень развития лингвистической науки предполагает серьезное изучение вопросов системной организации словарного состава языка, анализ слова, взятого не самого по себе, а во всех его связях и отношениях.

М.М. Покровский считает, что слова обладают склонностью к структуризации независимо от сознания, а их группировки – идеальные сущности: «Слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются в нашей душе, независимо от нашего сознания в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению. Понятно, что такие слова имеют сходные или параллельные семасиологические изменения и в своей истории влияют одно на другое: понятно также, что эти слова употребляются в сходных синтаксических сочетаниях» [Покровский 1995: 10].

Формирование ассоциативного поля происходит на основании обработки результатов свободного ассоциативного эксперимента, который предполагает ответ респондентов на предъявленный стимул любым словом, не ограниченным определенными условиями (например, определенной частью речи или конструкцией). Ассоциативное поле представляет собой совокупность ассоциатов, т.е. реакций на слово-стимул; в качестве стимула выступает ключевое слово-репрезентант исследуемого понятия. Делая акцент не на семантической близости ассоциатов, а на типах ассоциаций можно различать ближние и дальние ассоциации. В качестве семантических полей слов нередко рассматриваются определенные сочетания слова-стимула и его ассоциатов, возникающие в сознании информантов как следствие реакции на предъявляемое слово. При этом слову-стимулу и его ассоциатам постулируют наличие семантического инварианта [Forrester 1996: 216].

В результате эксперимента нами были выведены ассоциации, вызываемые у адресатов глаголами “hide / քոչարկել”, которые были представлены при помощи теории прототипов Э. Рош. В эксперименте приняли участие 200 носителей языка (армянского и английского). В ходе эксперимента респонденты должны были дать 7 ответов-ассоциаций на вышеуказанные глаголы. Для фиксации ответов респондентам предлагался специальный бланк. После обработки полученных ответов было сформировано ассоциативные поля стимулов “hide/քոչարկել” (в скобках после ассоциатов указано количество их повторов).

Согласно результатам анализа, самой высокой частотностью для слов-стимулов “hide/քոչարկել” являются те же слова-реакции – “hide/քոչարկել” (52 и 49 соответственно), которые формируют ядро ис-

следуемого ассоциативного поля в английском и армянском языках. Остальные ассоциаты образуют периферию ассоциативного поля, которую можно условно подразделить на ближнюю и дальнюю.

Следующими по частотности регистрации являются слова: *lie* /40/ – *ւտել* /36/, *false* /35/ – *կեղծիք* /32/, *cover* /26/ – *ծածկել* /27/, *emotion* /26/ – *զզացմունք* /25/, *guilt* /24/ – *սեղք* /30/.

Частотное употребление слов-реакций в одном языке может не совпасть с частотностью употребления данного слова-реакции в сопоставляемом языке, например: *darken* /19/ – *սթնեցնել* /7/, *face* /10/ – *դեմք* /3/, *police* /9/ – *ստիպան* /2/. У носителей английского языка слово-реакция **police** имеет большую частотность употребления, чем у носителей армянского языка. Причиной данного явления может быть словосочетание **hide out from the police**. Здесь слово-стимул **hide** может ассоциироваться с вышеуказанным широко употребляемым словосочетанием и стимулировать продуцирование слова-реакции **police** у большего числа носителей языка, тогда как в армянском языке в эквивалентном словосочетании *թաքնվել ստիպանությունից* слово-стимул *քողարկել* не употребляется, вследствие чего респонденты армянского языка реже продуцировали слово-реакцию **ստիպան**.

Выделяются также ассоциации, которые в двух сопоставляемых языках не отличаются высокой частотностью употребления, например, *love* /9/ – *ուէր* /10/, *eyes* /19/ – *աչքեր* /21/, *sly* /18/ – *խորամանկ* /17/. Особый интерес представляют также слова-реакции, которые встречаются лишь в одном из сопоставляемых языков, например, *sand* /9/, *pen* /3/, *delta* /11/, *honey* /12/, *cherry* /3/, *finger* /13/.

Подобные слова-реакции таким образом являются особенностью носителей только данной лингвокультуры. Девять носителей английского языка употребили слово **sand**, тогда как 12 носителей армянского языка – **հոն**. Подобное явление может свидетельствовать о различии как географического положения соответствующих стран, так и об особенностях их менталитета. Наличие пустынь в США вызывает большее число ассоциаций **sand**, а не **soil / ground**. В Армении сложилась обратная картина, что нашло свое отражение в том факте, что носители английского языка представляют что-то скрытое в песке, а носители армянского языка – в земле. Из этого следует также то, что такого рода ассоциации являются не чисто психическими, а обусловлены социальным опытом индивидуума в широком понимании термина «социальный».

Большинство ассоциаций, полученных для слова-стимула “**քողարկում**” носят парадигматический характер, т.е. относятся к одной и той же части речи, что и слово-стимул. Но выделяются также разного рода парадигматические ассоциации: а) **синонимичные** – *hide– close – conceal*, *թաքնել – քողարկել – պահել*, б) **антонимические** – *falsification – truth*,

close – open, բնականություն – բացահայտել, в) родовые – feeling – love, գրգռվածություն – սեր:

Наблюдаются следующие виды синтагматических ассоциаций: а) глагол (слово-стимул) – прилагательное (слово-реакция) *hide – sly, բնականություն – անհասանելի, բնականություն – անվստահություն*, б) глагол (слово-стимул) – глагол (слово-реакция) *hide – cover, hide – darken, բնականություն – ծածկել, բնականություն – ստել*, в) глагол (слово-стимул) – существительное (слово-реакция) *hide – emotion, hide – eyes, բնականություն – դաժանություն, բնականություն – փորձառություն*.

Слова-реакции, полученные в результате сопоставительного анализа материала английского и армянского языков, были рассмотрены согласно семибальной рейтинговой шкале Э. Рош, основываясь на частотности употребления каждого слова-реакции. Для слова-стимула **բնականություն** выделяются следующие слова-реакции: **1. наилучший представитель** – *hide /52/ – բարձր /49/*, **2. хороший представитель** – *lie /40/, false /35/, ստել /36/, կեղծիք /32/*, **3. достаточно хороший представитель** – *cover /26/, emotion /26/, guilt /24/, սեղք /30/, ծածկել /27/, գրգռվածություն /25/*, **4. средний представитель** – *darken /19/, eyes /19/, sly /18/, աչքեր /18/, խորամանկ /17/*, **5. достаточно плохой представитель** – *face /10/, police /9/, love /9/, sand /9/, փոքր /13/, հոդ /12/, ձեռք /11/, սեր /10/, սթենդներ /7/*, **6. плохой представитель** – *pen /3/, դեմք /3/, վարք /3/, սուսկան /2/*, **7. очень плохой представитель** – *փոշի, լից, գենք, թերություն, սահ*.

Как очевидно из приведенных данных, совпадения наблюдаются на первых пяти ступенях, т.е. наилучший представитель, хороший представитель, достаточно хороший представитель, средний представитель. На последних трех ступенях совпадения не наблюдаются.

Обобщая, можно отметить, что в статье сделана попытка путем анализа ассоциативных данных выяснить, как понятие «сокрытия» отражается в сознании носителей языка. Мы исходили из того, что набор ассоциатов стимулов в основных чертах раскрывает структуру соответствующего глагола и таким образом дает представление о том, как понятие «сокрытия» отражается в языковой картине мира человека. Для нашего исследования важным является сопоставление структуры и содержания лексико-семантических групп «*hide / բնականություն*» в английском и армянском языках. Полученные данные позволяют реконструировать ментальные представления, стереотипные ассоциации, поразмыслить о широких культурных процессах в истории двух наций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаян Э. Толковый словарь современного армянского языка. – Ереван: Армения, 1980. – 1617 с.

2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: ТГУ, 2000. – 123 с.
3. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
4. Покровский М. М. Язык. Культура. Познание. – М., 1995. – С. 87.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
6. Forrester M. A. Psychology of Language. A Critical Introduction. – SAGE Publications. London. Thousand Oaks. New Delhi, 1996. – 216 p.
7. Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition with New Words supplement. – Pearson Education Limited, 2001. – 1666 p.
8. Nuyts J. Aspects of a cognitive–pragmatic theory of language. – Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1992. – P. 91–322.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА»)

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
завкафедрой немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Кузнецова Юлия Андреевна

студентка III курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Как известно, фразеологические единицы воспроизводятся в том значении, грамматических формах и функциях, которые закреплены за ними языковой традицией.

Если фразеологический оборот не выражает законченной информации, т.е. как по структуре, так и по значению не соответствует предложению, то он выступает в качестве члена предложения. Преимущественное употребление того или иного фразеологизма в функции определенного члена предложения целиком зависит от его отнесенности к определенной части речи. Корреляция фразеологизмов со знаменательными частями речи, т.е. их лексико-грамматическое значение и выполняемые ими соответствующие синтаксические роли в предложении, позволяют нам говорить о грамматических функциях устойчивых словосочетаний.

И.И. Чернышева разделяет фразеологические единицы с точки зрения их корреляции с частями речи на: вербальные (глагольные) фразеологические единицы, стержневым компонентом которых является глагол (*in der Tinte sitzen*), которые в предложении могут выполнять функцию сказуемого, подлежащего и определения; субстантивные фразеологические единицы, стержневым компонентом которых является существительное

(*ein gelehrtes Haus*), которые в предложении могут выполнять функцию предикатива, подлежащего и дополнения; адвербиальные фразеологические единицы, функционально соотносимые с наречием (*ab und zu*), которые в предложении выполняют роль обстоятельства [Stepanova, Černyševa 2003: 183, 185, 187].

Для иллюстрации грамматических функций фразеологизмов нами был использован текст романа Э.М. Ремарка «Три товарища», объем которого составляет 585 страниц. Методом сплошной выборки было установлено наличие 150 фразеологических единиц.

Девяносто фразеологических единиц, что составляет 61 % от всех используемых Э.М. Ремарком в произведении фразеологических единиц, являются вербальными или глагольными фразеологизмами, например: *Bescheid wissen* – быть в курсе дела, *die Achseln zucken* – пожимать плечами, *Radau machen* – шуметь, скандалить, *aus j-m Hackfleisch machen* – стереть в порошок, уничтожить, *von j-m, etw. Notiz nehmen* – обращать внимание на кого-л., что-л., *in eine offene Wunde treffen* – задевать за живое и др.

Как видно из примеров, исследуемые вербальные / глагольные фразеологизмы отличаются разнообразием структуры. Они могут быть представлены следующими моделями:

1. *Существительное в винительном падеже + глагол* (33 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

Aussicht haben – иметь шанс, перспективу;

2. *Предлог + существительное + глагол* (16 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

in Empfang nehmen – встречать кого-либо;

3. *Фразеологические единицы, стержневым компонентом которых является глагол с возвратным местоимением sich* (14 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

sich etw. zu Herzen nehmen – принимать близко к сердцу;

4. *(Предлог) местоимение / существительное в дательном падеже + существительное в винительном падеже + глагол* (9 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

aus j-m Hackfleisch machen – стереть в порошок, уничтожить,

von j-m, etw. Notiz nehmen – обращать внимание на кого-л., что-л.;

5. *Фразеологические единицы, содержащие отрицательную частицу nicht* (9 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

jemanden nicht aus den Augen lassen – не сводить, не спускать глаз,

seinen Ohren nicht trauen – не верить своим ушам;

6. *Прилагательное + глагол* (9 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

kindisch werden – впадать в детство,

erschöpft sein – выбиться из сил, очень устать;

7. *Фразеологические единицы, содержащие безличное местоимение es* (7 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

es faustdick hinter den Ohren haben – быть себе на уме,

es gut haben – жить хорошо;

8. *Вербальные фразеологические единицы, содержащие сравнение* (3 % от вербальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

wie der Bräutigam der Braut harren – ждать с нетерпением, как жених невесту.

Все вербальные фразеологические единицы обозначают, подобно глаголам, процесс, действие или состояние в результате действия. Типичной функцией вербальных фразеологизмов в предложении является функция сказуемого или его части, например:

Das Telefon schrillte. Alles spitzte die Ohren. [Remarque 1991: 359] – Резко зазвонил телефон. Все наострили уши.

Inzwischen aber hatte der Mann, dem der Wagen gehörte, Pleite gemacht. [Remarque 1991: 431] – Тем временем человек, которому принадлежала машина, обанкротился.

Als ich auf den Hof zurückkam, machte Jupp mir ein Zeichen. «Was ist los? – fragte ich. – Hast du den Schnabel nicht gehalten?» [Remarque 1991: 119] – Когда я вернулся во двор, Юпп дал мне знак. «Что случилось?» – спросил я. «Ты не держал язык за зубами?»

Методом количественного анализа было установлено, что 43 фразеологические единицы, что составляет 29 % от всех ФЕ встречающихся в тексте романа «Три товарища», являются адвербиальными фразеологизмами. Данные фразеологические единицы могут иметь различную структуру. Они могут быть представлены следующими моделями:

1. *Предложные сочетания* (46 % от адвербиальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

bis auf die Knochen – до глубины души,

aufs Geratewohl – (делать что-либо) на авось, наугад,

auf der Stelle – в два счета, очень быстро.

2. *Компаративные фразеологизмы с союзом wie* (39 % от адвербиальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

wie ein Ölgötze – как истукан,

wie eine ganze Parfümerie (riechen) – (пахнуть) как из парфюмерной фабрики,

wie versteinert (stehen) – (стоять) как вкопанный.

3. *Фразеологические парные сочетания* (15 % от адвербиальных фразеологизмов, встречающихся в тексте), *например*:

weit und breit – везде и всюду, куда ни глянь,

ganz und gar – ни дать, ни взять; совершенно,

ab und zu – порой, иногда.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что адвербиальные фразеологизмы обозначают, подобно наречиям, характеристику действия с точки зрения его интенсивности, качества, скорости, места и времени осуществления.

Типичной синтаксической функцией для адвербиальных фразеологизмов, встречающихся в романе Э.М. Ремарка «Три товарища», является функция обстоятельства образа действия, например:

Er rauchte mit tiefen Zügen. [Remarque 1991: 292] – Он жадно курил.

Im Frühjahr 1924 bin ich einmal Hals über Kopf aus Rio de Janeiro abgereist, nur weil mir einfiel, daß hier der Flieder blühen müsse. [Remarque 1991: 205] – Весной 1924 года я сломя голову уехал из Рио-де-Жанейро только потому, что мне пришло на ум, что здесь, должно быть, цветет сирень.

So was Ungeschicktes. Fällt mir einfach aus der Hand und ist auch gleich in tausend Scherben. [Remarque 1991: 563] – Какой я неуклюжий. Выскользнуло из рук и вдребезги.

Также в тексте произведения встречаются адвербиальные фразеологизмы, играющие роль обстоятельства места, например:

Von Tristan war weit und breit nichts zu hören. [Remarque 1991: 359] – О Тристане не было ни слуху, ни духу.

Адвербиальные фразеологизмы выполняют в исследуемом романе также функцию обстоятельства времени, например:

Der Mann ging auf der Bühne umher, ab und zu trank er einen Schluck Wasser und machte einen Witz. [Remarque 1991: 468] – Мужчина непринужденно расхаживал по сцене, порой делал глоток воды и шутил.

В романе «Три товарища» адвербиальные фразеологизмы могут выполнять функцию обстоятельства степени, например:

Sie war wie Südwind, wie eine warme Nacht, wie ein gebauschtes Segel unter Sternen, ganz und gar unwirklich. [Remarque 1991: 219] – Она была как южный ветер, как теплая ночь, как вздувшийся парус под звездами, совершенно необыкновенная.

На долю субстантивных фразеологизмов (17) приходится 10 % от всех фразеологических единиц, встречающихся в тексте романа «Три товарища». Данные фразеологические единицы могут быть представлены моделью:

1) *прилагательное + существительное*, например:

harte Nuss – крепкий орешек;

2) *существительное + существительное в родительном падеже*, например:

die Grazie eines Nilpferdes – грация, как у бегемота; неуклюжий;

3) *фразеологическое парное сочетание с союзом и nichts*, например:

nichts Halbes und nichts Ganzes – ни то ни се.

Субстантивные фразеологические единицы, встречающиеся в тексте романа «Три товарища», выполняют в предложении функцию подлежащего, например:

«*Was bist du denn?*» – «*Nichts Halbes und nichts Ganzes. Ein Fragment...*». [Remarque 1991: 209] – Так кто же ты? – Ни то ни се. Так... фрагмент...

Подобно существительному субстантивные фразеологизмы выступают в роли дополнения, например:

Sie hatte die Grazie eines Nilpferdes, wie sie da zwischen den Autokühlern hin und her torkelte und mit dumpfer Stimme das Lied vom treuen Husaren sang. [Remarque 1991: 6] – Она была неуклюжей, переваливалась на нетвердых ногах между радиаторами автомобилей и пела глуховатым голосом песенку о верном гусаре.

Субстантивных фразеологические единицы, используемые Э.М. Ремарком в произведении «Три товарища», выполняют также роль обращения, например:

«Rest 'raus, dreckiger Hund!» brüllte ich. [Remarque 1991: 330] – Отдай остаток, грязная собака! – закричал я.

Таким образом, рассмотренные нами вербальные, адвербиальные и субстантивные фразеологизмы соответствуют по семантике и выполняемым ими синтаксическим функциям глаголу, наречию и существительному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Remarque E. M. *Drei Kameraden*. – К.: Kiepenheuer & Witsch Verlag, 1991. – 585 S.
2. Stepanova M. D., Černyševa I. I. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. – М.: Академия, 2003. – 256 S.

ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ НОМИНАЦИИ АСТРОНИМА БОЛЬШАЯ МЕДВЕДИЦА

Ракевич Елена Николаевна

аспирант кафедры теоретического и славянского языкознания
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

Астрономические названия используются для исследований в области ономастики и помогают определить специфику номинации объектов звёздного неба, установить национальные особенности в процессе ономастической номинации.

Астроним – собственное имя отдельного небесного тела, в том числе звезды, планеты, кометы, астероида (планетоида).

М.Э. Рут предложила различать между научной и народной астронимией. Народная астронимия является фактом естественной номинации, национальна как по своему составу, так и по характеру и количеству номинируемых объектов, допускает варианты в номинации одного и того же объекта. Она связана с гораздо меньшим кругом объектов и кругом замкнутым (планеты, наиболее яркие звезды, наиболее заметные и практически значимые объекты). Научная астронимия возникла как продолжение народной, но сейчас развивается в основном за счет искусственной номина-

ции, международна и стремится к отсутствию вариантов в названиях одного объекта [1].

В данной статье мы будем рассматривать народную астрономию и остановимся на мотивах номинации астронима Большая Медведица на примере четырёх языков (английский, немецкий, русский, белорусский).

Большая Медведица – это выдающееся созвездие в Северном полушарии. Это третье по величине созвездие в небе. Его название в переводе с латинского «Большая Медведица». Созвездие часто называют Большой Ковш или Плуг в честь известного доминирующего астеризма.

Первое упоминание о созвездии: созвездие Большой Медведицы (Ursa Major) входило в список 48 созвездий перечисленных античным астрономом Клавдием Птолемеем (Ptolemy, Claudius Ptolemy, Claudius Ptolemaeus) во втором столетии нашей эры в книге / каталоге *Almagest* (140 AD).

Также имеется упоминание о Большой Медведице в Ветхом и Новом Завете:

Ас (Иов 9.9; 38.32) – как полагают, еврейское название созвездия Большой Медведицы (ее дети – возможно, более мелкие звезды около одной из звезд)

В силу своей заметности созвездие Большой Медведицы (Ursa Major) удостоилось внимания поэтов древности и средневековья – Гомера (Homer), Спенсера (Spenser), Шекспира (Shakespeare), Теннисона (Tennyson) и Бертрана Кантата (Bertrand Cantat).

В каждом языке существует разнообразие диалектных номинаций для созвездия Большая медведица.

Например, в разных областях России этнографы и лингвисты зафиксировали не менее 52 различных названия для Большой Медведицы (Арба, Воз, Горбатый Мерин, Ковш, Колесница, Лось, Телега) [2].

В белорусском языке встречаются такие варианты, как *Чарпаком, Апалонічкам, Коўшыкам, Чашай, Карцом или Каструля, Карэта, Воз, Калясніца*, Конь или Конь з коламі [3, с. 85; 4, с. 477].

В английском языке: Big Dipper, Great Bear, Ursa Major, Wain, Plough, Big Carriage, Arthur's Chariot [5].

В немецком языке: der Großer Bär, Großer Himmelswagen, Großer Wagen, Ursa Major, Eliaswagen, Peterswagen, Matiraswagen, Davidswagen, Wagen des Dietrich v. Bern, Wotanswagen, Karlswagen, Wagen am Himmel, Theiws Wagen [6].

Ю.А. Карпенко, анализируя названия Большой Медведицы в разных языках и регионах мира, приходит к выводу, что «название данного созвездия со смыслом «медведь» относится к глубочайшей древности, сопоставимой со временем появления самого языка». Отнесение к столь далекому периоду основывается на том, что теперь это созвездие ничем не похоже на «медведя (медведицу)» – оно похоже на ковш, на повозку, на некоторые другие предметы, а в прошлом его конфигурация, как установили

астрономы, напоминала медведя. «Именование созвездия “Медведем” появилось, можно полагать, в нескольких местах северного полушария независимо друг от друга. Конфигурация семи ярких звезд созвездия в отдаленной древности напоминала фигуру медведя, отчего и возникло название. Данная схожесть, – пишет автор, – в связи с относительным перемещением звезд исчезла около 80 тыс. лет назад. Название, таким образом, могло возникнуть лишь до этого времени. Именование созвездия “Повозкой” опирается уже на современную его конфигурацию. Распространение этого наименования показывает, что оно первоначально возникло где-то в одном месте. Вероятно, в индоевропейских языках оно является генетическим наследием, а в другие языки заимствовано от индоевропейцев» [7].

Известный исследователь народной астараномии Д. Святский отмечал: «Сравнение Большой Медведицы с возом или колесницей встречается почти у всех народов.... Нет сомнения, сама фигура, образованная звездами созвездия, давала основания к такому отождествления» [8, с. 12].

Для выявления мотивационного признака, лежащего в основе номинации астронома Большая Медведица была составлена сводная таблица (основываясь на типах номинации, предложенных А.В. Суперанской [9, с. 116–120]).

Основные мотивационные признаки номинации астронома Большая Медведица:

Астроном	Язык	Мотивационный признак	Описание
Большая медведица / Ursa Major	Русский / белорусский / английский / немецкий	Греческий миф о происхождении большой медведицы	Существует легенда о Каллисто – красивой молодой нимфе, в которую влюбился Зевс. Жена Зевса Гера превратила ее в медведя. Затем, чтобы избежать трагедии Зевс расположил Каллисто и своего сына Аракса в небе, образуя созвездия Большой Медведицы и Волопаса
Колесница Артура / Arthur's Chariot	Английский	В Британии это созвездие связывали с Артуром и его колесницей. На валлийском языке Arth означает «медведь», а Uthyr – «замечательный»	Данное созвездие считалось последним пристанищем короля Артура и было связано с происхождением Круглого Стола, его символом было вращение Большой Медведицы (Артур) вокруг источника всей жизни (Грааля), Полярной звезды
Колесница Водана или Одина / Wotanswagen	Немецкий	Верховный бог в германско-скандинавской мифологии	Собственное имя Одина происходит от муж. Wōdanaz или Wōđinaz, в свою очередь восходящего к пра-германскому wōđaz, родственному лат. Vātēs и древнеирландскому fáith, и предпо-

			жительно имевшему значение: «провидец», «пророк»
Колесница царя Давида / Davidswagen / David's Chariot	Немецкий / английский	Давид был вторым царём народа Израиля после Саула	На Колеснице царя Давида души праведников отвозят в рай
Воз Дитриха из Берна / Wagen des Dietrich v. Bern	Немецкий	Дитрих из Берна (Дитрих Бернский) – это герой германского цикла эпических сказаний (восходящих к преданиям эпохи Великого переселения народов)	
Ковш, Чарпак, Big Dipper	Русский / белорусский / английский	Метафорический перенос ЛСГ «Предметы быта»	
Колесница, Карэта, Großer Wagen (большая колесница) Big Carriage (большая карета)	Русский / белорусский / немецкий / английский	Метафорический перенос ЛСГ «Транспортное средство»	

Таким образом, основными мотивационными признаками, лежащими в основе номинации созвездия Большая Медведица в разных языках, являются: древние мифы, форма созвездия или частей созвездия. Метафоризированные наименования по признаку формы отождествляют наблюдаемые объекты звездного неба с предметами быта.

Астронимы являются ценным материалом для изучения мировоззрения, фантазии, образного мышления человека и восприятия им космических тел и окружающего мира. Выявление данных ономастических единиц в разных языках и их сравнительное изучение имеет большое значение для развития космонимики и астронимики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Планета имен и фамилий. – Режим доступа: <http://imja.name/astronimy/astronimy.shtml>, свободный.
2. Рут М. Э. Русская народная астрономия. – Свердловск: УрГУ, 1987. – 68 с.
3. Міндалёва І. Цмок паляцеў / І. Міндалёва // “Звязда”. – 2011. – № 8 (27123). – 14 студзеня.
4. Міфалогія беларусаў: Энцыклапедычны слоўнік / Склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка. – Мн.: Беларусь, 2011. – 607 с.;
5. Mythology dictionary. – Режим доступа: <http://www.mythologydictionary.com/great-bear-mythology.html>, свободный.
6. Grimm J. Deutsche Mytologie. – Berlin, 1875–1878. – Bd. 1–3.
7. Карпенко Ю. А. Названия звездного неба. – М.: Наука, 1981. – 184 с.

8. Святский Д. О. Очерк истории астрономии в Древней Руси // Историко-астрономические исследования. – М.: Физматгиз, 1961. – Вып. 7. – 664 с.
9. Суперанская А. В. Общая теория имени. – М.: ЛКИ, 2007. – 368 с.

К ВОПРОСУ О КОРРЕСПОНДЕНЦИИ «БУКВА – ЗВУК» КАК ОСНОВНОЙ ПРОБЛЕМЫ ГРАФИКИ

Степкин Николай Павлович

доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Буквы, как известно, обозначают звуки языка, его фонемы. Однако совпадение звуков и букв является неполным: имеется много расхождений между буквой и звуком, что вызывает появление правил чтения (графических правил) и правил написания слов (орфографических правил). Графика и орфография вместе охватывают всю совокупность правил функционирования графем фонемографического письма. Графика как область языковой действительности и как отдел лингвистической теории неразрывно связана с алфавитом и его теорией.

«Русская графика, – писал Бодуэн де Куртенэ, – это связь писанно-зрительных элементов с элементами только произносительно-слуховыми, в отвлечении от ассоциаций с представлениями морфологическими и семасиологическими» [цит. по: Зиндер 1987: 54].

Основное отличие графики от алфавита в определениях, которые предлагает нам Бодуэн де Куртенэ, состоит в том, что алфавит – это то, какими буквами обозначаются фонемы, а графика – при помощи каких графем или их сочетаний обозначаются фонемы.

Придерживаясь такого же мнения, В.Ф. Иванова расширяет определение графики. По ее мнению «графика – это

а) совокупность начертаний, через которые устная речь передается на письме: буквы алфавита (в их различных видоизменениях в зависимости от шрифта), знаки ударения, апостроф. Часть графической системы представляют собой и знаки препинания (но не правила их употребления);

б) способы обозначения фонем и их сочетаний при помощи букв (или сочетаний букв) алфавита. Графика связана с фонемами как таковыми, и не учитывает смысловых единиц языка (в то время как орфография определяет правила обозначения фонем в составе определенных морфем и слов; следовательно, орфография связана со смысловой стороной языка);

в) в более широком понимании – система соотношений между буквами и фонемами в тексте (графика в широком охвате)» [Иванова 1991: 10]. Также автор называет графикой и саму науку, исследующую и описывающую соотношения между буквами и фонемами.

Л.В. Щерба включал алфавит в графику, которую он определял как правила, говорящие «о значении букв данного языка совершенно независимо от написания тех или других его слов» [Щерба 1974: 195]. Графика у Л.В. Щербы выступает как «правила 1-й категории (графики)». «Правила 1-й категории (графики) – это способы точного, насколько позволяет состав букв данного алфавита, отражения на письме каждой фонемы слова (иными словами – фонетические написания)» [Щерба 1983: 12].

Наиболее общее определение графики как особой категории письма предлагает Л.Р. Зиндер: «Графика – это совокупность оптических средств и правил их применения для передачи сообщения в целом или же отдельных его единиц и их сочетаний» [Зиндер 1987: 57–58]. Данное определение подходит и к фонографическому и к семасиографическому письму, за исключением пиктографии. Для фонографического письма, с которым графика связана прежде всего, автор предлагает следующее определение: «графика – это совокупность правил передачи средствами данного алфавита плана выражения языковых единиц безотносительно к плану содержания, т.е. без учета конкретных слов или морфем» [см. там же].

Графика изучает соотношение букв и звуков языка и представляется как свод правил выбора букв для передачи фонем, их сочетаний, просодических явлений, правил чтения графем и их комбинаций и тем самым пересекается с алфавитом. Правила графики произвольны, они складываются исторически и подчинены фонетическим закономерностям, определяющим однозначное прочтение.

Требования рационального построения «научной графики», которые в разное время выдвигались разными учеными (А.И. Бодуэном де Куртенэ, В.Г. Ветвицким, В.Ф. Ивановой, А.И. Моисеевым, А.Н. Гвоздевым и др.) весьма сходны: 1) каждая буква должна обозначать звук, т.е. не должно быть букв, не обозначающих звука; 2) каждая буква должна обозначать лишь один звук, а не сочетание двух или больше звуков подряд; 3) каждый звук должен обозначаться одной буквой, а не буквосочетанием; 4) каждая буква во всех случаях своего употребления должна обозначать один и тот же звук, а не разные звуки.

Казалось бы, для рационального построения графики необходимо, чтобы число букв соответствовало количеству фонем языка, но исторически сложившаяся графика не дает таких четких и простых отношений между звуками и буквами.

Основной проблемой графики выступает проблема соотношения графемы и фонемы – ведущих функциональных единиц соответствующих языковых уровней. Любая единица функциональной членимости должна отвечать требованию цельности и предельности. Единицей графики принято считать минимальную единицу письменной формы языка, служащую для обозначения фонемы – графему. Общеизвестными характеристиками

графемы являются: 1) графема – наименьшая единица письменной формы языка, обладающая значимостью, 2) графема выполняет форморазличительную и смыслоразличительную функцию, 3) графема имеет некоторый коррелят в системе звукового уровня естественного языка.

В современной теории письма также различают понятия буква и графема, и основным отличием является то, что графема может быть представлена как одной буквой, так и их сочетанием. Например, в русском языке палатализованные согласные в конце слов и в некоторых других позициях передаются диграфом – сочетанием согласной буквы с мягким знаком (**ть**, **дь** и т. д.), глухой шипящий согласный, для которого в русском языке имеется специальная буква **ш**, передается в некоторых других языках сложными графемами, сочетаниями букв: в английском и французском языках диграфами **sh** и **ch**, в немецком – триграфом **sch**.

В силу свойств и функций звукобуквенного письма есть основание предполагать, что графемная и фонемная системы в определенной степени аналогичны по своей структуре.

Так, по аналогии с аллофоном выделяют вариант графемы – аллограф, употребление которого регулируется графической позицией. Например, графема, служащая в немецком языке для обозначения глухого шипящего согласного: во всех позициях, кроме начала слова или корневой морфемы перед **p** и **t** употребляется аллограф **sch** (*schön, Mensch, mischen*), в отмеченных же позициях используется аллограф **s** (*Spiel, streben*).

В графических системах возможны и такие пары знаков, которые во всех позициях обозначают одну и ту же фонему; таковы в немецком, французском и английском языках **f** и **ph** (*Form, forme, form; Philosoph, philosophe, philosopher*); также сюда относится обозначение долгих и кратких гласных в немецком языке /a:/ /o:/ /e:/ либо удвоением букв **a**, **o**, **e**, либо написанием после них буквы **h** (*Saat, Hahn, Moor, Sohn, Meer, sehr* и т.д.). Такие знаки, которые представляют одну графему, не считаются аллографами, потому что появление одного из них не зависит от позиции. Они не противопоставляются друг другу, т.е. нет такого случая, когда один знак обозначает одну фонему, а другой – другую. Таким образом, их нельзя отнести к разным графемам. Их следует называть факультативными вариантами одной графемы.

Однако такой параллелизм обеих систем упрощает проблему. Л.Р. Зиндер, напротив, писал: «Термины “графема”, “аллограф”, “факультативный вариант”, введенные в обиход по аналогии с фонологическими терминами, не должны вводить в заблуждение. Подлинного изоморфизма между графическими и фонологическими системами нет» [Зиндер 1987: 82]. Во-первых, автор считает, что графема билатеральна в отличие от фонемы, единицы односторонней, лишенной плана содержания; планом содержания графемы является обозначаемая ею фонема; во-вторых, артику-

ляторно-акустическая характеристика не просто привязана к данной позиции, а определяется ею; она может быть осмыслена с точки зрения произносительного механизма. Все различия между графемой и фонемой Л.Р. Зиндер видит в том, что графема – двусторонняя единица.

Придерживаясь такого же мнения, мы хотели бы подчеркнуть, что, по имеющимся до сих пор данным, нет ни одного языка, в котором бы наблюдалось точное соответствие фонемного и графемного компонентов. Каждый из компонентов образует самостоятельную систему, причем количество инвариантов обеих систем не совпадает. Чтобы доказать неполноту, несовершенство графемной системы, достаточно показать, что следующие положения являются истинными: 1) каждой фонеме могут соответствовать одна или несколько графем; однако имеются графемы, которым соответствуют несколько фонем; 2) для передачи фонемы иногда необходима последовательность графем. Эти условия выполняются во многих языках; но можно показать также, что для многих языков истинными являются и обратные положения: каждой графеме может соответствовать одна фонема; но имеются фонемы, которым соответствуют несколько графем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987. – 109 с.
2. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. – М., Высшая школа, 1991 – 190 с.
3. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, Ленинградское отд., 1974. – 427 с.
4. Щерба Л. В. Теория русского письма. – Л.: Наука. Ленинградское отд., 1983. – 136 с.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ НЕСВЯЗАННОСТЬ СЛОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА (НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКИХ И НЕМЕЦКИХ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ)

Супринович Оксана Евгеньевна

старший преподаватель кафедры немецкого языка
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

При сопоставлении лексики двух неблизкородственных языков следует учитывать этимологию исследуемых лексических единиц, так как это позволяет понять причины семантических расхождений между словами, определить механизм возникновения *ложных друзей переводчика*. Цель нашей статьи – показать основные типы генетически не связанных слов на

примере белорусских и немецких межъязыковых лексических параллелей. Под межъязыковыми лексическими параллелями следует понимать «совпадающие в плане выражения и сходные / несходные в плане содержания лексемы двух и более синхронически сравниваемых или контактирующих языков» [1, с. 4]. Если рассматривать межъязыковые лексические параллели с учётом их происхождения, то они образуют две большие группы: 1) генетически связанные слова; 2) генетически не связанные слова. Например, бел. *календула* и нем. *Calendula* относятся к группе генетически связанных слов, совпадающих по форме и частично – по содержанию (значение белорусской лексемы шире), см.:

бел. *календула* 1. 'ноготки', 2. 'лекарственный препарат из этого растения' – нем. *Calendula* 'ноготки, календула'.

В данной статье мы рассмотрим генетически не связанные лексические параллели, т.е. слова, тождественные по форме и различающиеся источником происхождения. В частности, мы выделяем три основных группы генетически не связанных слов:

- 1) *исконные слова в белорусском и немецком языках;*
- 2) *заимствование в одном языке, исконное слово – в другом;*
- 3) *заимствования из двух разных языков.*

Совершенно очевидно, что с семантической точки зрения такие слова – это *ложные друзья переводчика*, способные вводить в заблуждение при переводе или в процессе коммуникации.

К первой группе генетически не связанных лексических параллелей относятся слова, являющиеся исконными по происхождению, как в белорусском, так и в немецком языках. Исконно белорусские слова были унаследованы славянами из индоевропейского праязыка, из общеславянского (праславянского) языка, а также это собственно белорусские слова, которые появились в белорусском языке уже после того, как он стал самостоятельным языком. Исконно немецкими словами считаются слова индоевропейского происхождения и собственно немецкие слова из древневерхне-немецкого (VIII–XI вв.) и средневерхне-немецкого (с середины XI до середины XIV в.), древнесаксонского (известен также как древненижнегерманский язык, VIII–XII вв.) и средненижне-немецкого (XII–XVII вв.) языков.

Например, бел. *гуз* в значениях, *сп* 1. 'желвак от удара или нарост на теле человека, животного', 2. 'ненормальное утолщение на какой-л. части растения' происходит от праслав. *gǫzъ, *gizъ [5, с. 112]. Немецкая лексема *Guss* также является исконным по происхождению словом немецкого языка, *сп*. < ср.-в.-нем., др.-в.-нем. *guз* от *gießen* [8, с. 644]. В семантическом отношении нем. *Guss* не совпадает с белорусской лексемой, *сп*. 1. 'отливка, литье металла', 2. 'литое изделие', 3. 'количество жидкости, вылитое или опрокинутое с размаху', 4. 'обливание', 5. 'ливень (разг., сокращ.)', 6. 'сахарная, шоколадная глазурь (сокращ.)'.

Исконные по происхождению белорусские и немецкие лексические параллели встречаются в пределах разных частей речи, например, прилагательного в одном языке и существительного – в другом, см.:

бел. *dзік* ‘дикий кабан, вепрь’ (< праслав. **dikъ*) [5, с. 135] – нем. *dick* 1. ‘толстый, большой, сильный’, 2. ‘опухший (разг.)’, 3. ‘густой, вязкий’, 4. ‘плотный, непроницаемый (разг.)’, 5. ‘близкий, хорошо знакомый, закадычный (разг.)’, 6. ‘очень (разг.)’, 7. (в составе фразеологического оборота) *jemanden, etwas dick haben/kriegen* ‘с меня хватит’ (< ср.-в.-нем. *dic[ke]* < др.-в.-нем. *dicki*) [8, с. 341].

Вторую группу генетически не связанных лексических параллелей образуют слова, которые с точки зрения своего происхождения соотносятся как заимствование в одном языке, исконное слово – в другом.

Рассмотрим пример, когда исконным является слово белорусского языка, а немецкая лексема – заимствованием. В частности, белорусская лексема *жыгала* в значении, *ср.* ‘металлический раскаленный прут, которым припекают дырки в дереве, кости (разг.)’ восходит к прасл. **žegati*, **žigati* с суффиксом **-dlo* [5, с. 260]. Нем. *Gigolo* в значениях, *ср.* 1. ‘наёмный партнёр для танцев (в ресторане)’, 2. ‘ветреный любовник (разг.)’ является заимствованием от франц. *gigolo* ‘молодой человек, который часто посещает вечера танцев’ [8, с. 611].

Проиллюстрируем на примерах случаи заимствований в белорусском языке и исконных по происхождению слов – в немецком. В данной связи важно отметить, что в лексику белорусского языка значительное количество слов из латыни или других европейских языков пришло через польский язык. Например, таким путём было заимствовано слово *сэнс*, см.:

бел. *сэнс* 1. ‘внутренняя сущность, логическое содержание, постигаемое разумом’, 2. ‘цель, разумная основа чего-л.’ (< польск. *sens* < лат. *sēnsus* ‘смысл’ от *sentio* ‘чувствую’) [7, с. 130]. Немецкая лексема *Sense* в значении, *ср.* ‘коса’ происходит от ср.-в.-нем. *sēnse, segens(e)*, последнее от др.-в.-нем. *segensa* ‘секу ая линия’ [8, с. 1391].

Встречаются в белорусском языке слова персидского происхождения. Как правило, такие слова попали в белорусский язык через посредничество русского языка:

бел. *ферзь* ‘самая сильная фигура в шахматной игре’ (< рус. *ферзь* < тур. *färz, färzi* < перс. *ferz* ‘полководец’) [2, с. 739] – нем. *Ferse* 1. ‘пятка’, 2. ‘покрывающая пятку часть чулка, носка’ (< ср.-в.-нем. *verse(ne)* < др.-в.-нем. *fersana*) [8, с. 499].

Третья группа генетически не связанных белорусских и немецких лексических параллелей – это слова, которые по своему происхождению являются заимствованиями из разных языков. Классификацию таких лексических параллелей целесообразно проводить в соответствии с тем, из какого языка было заимствовано слово. В частности, это могут быть два

классических (латынь, греческий) и два европейских языка (английский, французский и т.д.) или европейский и восточный язык.

Например, белорусская лексема *кандыль* в значении, *ср.* 'сорт яблони, а также её продолговатый плод' была заимствована при посредничестве русского языка от греч. *kandilon* 'лампада' [3]. Этимологическая цепочка нем. *Kandel* в значении, *ср.* 'водосточный желоб' выстраивается следующим образом, *ср.* < ср.-в.-нем. *kandel, kanel*, др.-в.-нем. *kanāli* < лат. *canalis* [8, с. 806].

Гораздо чаще встречаются заимствования из других европейских языков, например, французского в белорусском языке и английского – в немецком или наоборот. Важно подчеркнуть, что в немецком языке – это, как правило, прямые заимствования, в белорусском – заимствования через языки-посредники (русский или польский), см.:

бел. *трук* 1. 'ловкий, эффектный приём, номер', 2. 'ловкие штучки, неожиданный поступок, мошеннические проделки (перен.)' (< рус. *трюк* < франц. *truc*) [2, с. 718] – нем. *Truck* 'грузовик' (< англ. *truck*) [8, с. 1565].

Возможны также пары, когда в одном языке слово заимствовано из восточных, а в другом – из западноевропейских или классических языков. В данной связи показателен следующий пример. Так, бел. *аркан* восходит к татарскому, а совпадающие с белорусской лексемой по форме немецкое прилагательное *arkan* – к латинскому и существительное *Orkan* – к испанскому языкам, см.:

бел. *аркан* 'длинная верёвка с подвижной петлёй на конце для ловли коней и других животных; лассо' (< тат./тюрк. *arkan*) [4, с. 148] – нем. *arkan* 'тайный, недоступный' (латинского происхождения) [9]; нем. *Orkan* 'очень сильный ветер; шторм' (< нидерл. *orkaan* < исп. *huracán* 'ураган') [8, с. 1107].

Менее частотными являются случаи заимствований из восточных языков. Например, бел. *кабан* и нем. *Caban (Kaban)* являются как раз такими заимствованиями, см.:

1. 'самец свиньи, вепрь', 2. 'дикая свинья, дикий кабан' (< рус. *кабан* < тат. или тур. *kaban*) [6, с. 7] – нем. *Caban (Kaban)* 1. 'модное мужское пальто с широкими лацканами', 2. 'удлинённый женский пиджак' (< франц. *caban* 'плащ, дождевик' < сицил. *caban* < араб. *qabā'* 'накидка в виде туники') [9].

Таким образом, генетически не связанные лексические параллели образуют устойчивую группу ложных друзей переводчика в белорусском и немецком языках. Данный тип слов является ярким примером симметрии формы и асимметрии содержания в двух неблизкородственных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубичинский В. В. Теоретическое и лексикографическое описание лексических параллелей : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 1995. – 36 с.
2. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М. : Эксмо, 2008. – 944 с.

3. Этимологический словарь Фасмера. – Режим доступа: <http://vasmer.narod.ru>, свободный (Дата доступа 15.04.2016).
4. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: у 13 т. / рэдкал. В. У. Мартынаў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1978. – Т. 1: А-Б / В. У. Мартынаў [і інш.]. – 440 с.
5. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: у 13 т. / рэдкал. В.У. Мартынаў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1985. – Т. 3: Г-І / В. У. Мартынаў [і інш.]. – 408 с.
6. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: у 13 т. / рэдкал. В.У. Мартынаў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1988. – Т. 4: К / В. У. Мартынаў [і інш.]. – 327 с.
7. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: Т. 13. С-Т / Уклад. М. Я. Абрагімовіч [і інш.]; гал. рэд. Г. А. Цыхун. – Мінск: Беларус. Навука, 2010. – 351 с.
8. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günter Drosdowski. – Mannheim, 1989. – 1816 S.
9. Duden online. – Режим доступа: <http://www.duden.de>, свободный (Дата доступа: 15.04.2016).

КОМБИНАТОРИКА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ВЫРАЖАЮЩИХ ДЕЙСТВИЕ В РАМКАХ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННОГО СЛОВСОЧЕТАНИЯ

Уразалиева Азалия Рафиковна

старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Термин *комбинаторика*, заимствованный из математики, был перенесен в область объяснительной комбинационной лексикологии и широко используется в современных исследованиях. Согласно И.А. Мельчуку, А.К. Жолковскому, А. Польшер, комбинаторика слов имеет две области функционирования: синтаксическую и лексическую.

Синтаксическая область включает все синтаксические свойства рассматриваемого слова (или лексической единицы), посредством которых лексическая единица детерминирует синтаксическое поведение зависимых слов.

Лексическая область включает естественные лексические сочетаемости одной лексической единицы (или коллокаций) в одной семантической парадигме.

Понятия «комбинаторного охвата» и «комбинаторного профиля» широко применяются в исследованиях, основанных на использовании компьютерных корпусов. «Комбинаторный охват» – это «совокупность характерных сопровождающих (лемм) стержневого слова, представляющих его комбинаторный потенциал». Комбинаторный профиль указывает на «лексическое окружение стержневого слова, выявленного в электронном корпусе» [Blumenthal 2009: 12, 16].

Комбинаторика имен существительных, выражающих действие – это совокупность их синтаксических и лексических свойств [Мельчук, Жолковский 1984: 117].

Согласно формулировке И. Новаковой и А. Тютэн, лексическая комбинаторика интегрирует естественные лексические сочетаемости ключевого термина (*reprendre le travail* – снова приняться за работу, *le travail intellectuel* – умственный труд). К ней можно отнести глаголы и их видовые варианты.

Синтаксическая комбинаторика включает связь имен существительных, выражающих действие, с детерминантами, которые выявляют видовые свойства этих имен существительных [Novakova, Tutin 2009: 7–8], например: *Quand l'enfant s'accoudait auprès des amoureux à table, ils lui adressaient un sourire aimable, mais qui devenait vite pensif* (Когда ребенок облакачивался на стол возле влюбленных, они адресовали ему любезную улыбку, которая быстро становилась задумчивой) [Sabatier 1976: 26].

Согласно точке зрения И.А. Мельчука, при изучении аспектуальности глагольно-именных словосочетаний целесообразно использовать термин синтаксическая и лексическая комбинаторика.

Понятие коллокации является одним из центральных понятий в теории смысла текста И.А. Мельчука. Изучение коллокации позволяет лучше проанализировать глагольно-именные словосочетания в рамках нашей работы. В теории И.А. Мельчука коллокации рассматриваются в качестве фразем.

Фразема – это специфическое выражение, рассматриваемое в толково-комбинаторном словаре как лексическое единство (во французском языке это слово *la lexie*).

По степени фиксации различаются следующие фраземы: 1) идиоматическое выражение, как, например, *arriver comme un cheveu sur la soupe* прийти не вовремя, некстати; 2) квази-фразема, фраза типа *donner le sein à qn* кормить грудью; 3) полу-фразема, коллокация типа *accepter / décliner une invitation* принять/отклонить приглашение.

Первые два типа фразем – устойчивые выражения и ни один из их компонентов не позволяет выразить их смысл. Они образуют самостоятельные единицы в толково-комбинаторном словаре, почти как лексемы. Полуфраземы, напротив, могут быть выражены посредством одного из их компонентов, который частично содержит смысл всей фразы. Второй элемент уточняет главный термин.

Таким образом, коллокация представляет собой сочетание слов, степень устойчивости которых минимальна, как у полуфраземы [Мельчук, Жолковский 1984: 46].

Сочетание слов приобретает статус коллокации при наличии трех признаков: 1) смысл коллокации включает смысл одной из двух составных частей: *Il caressa les joues de sa mère et lui donna des baisers près de l'oreille. Он ласкал щеки матери и покрывал ее поцелуями возле уха; On parlait, on*

riait, on écoutait ou **donnait des conseils**, on feuilletait des magazines de modes, on choisissait des patrons. Разговаривали, смеялись, слушали или **давали советы**, листали журналы мод, выбирали выкройки [Sabatier 1976: 16]; 2) первый элемент (ключевое слово) коллокации выбирается говорящим регулярно и непринужденно: *Parfois, elle l'attirait près d'elle, le regardait profondément, comme s'il était un miroir, semblait prête à lui faire une confidence ou à lui révéler un secret tragique, mais elle se mordait rapidement la lèvre inférieure, jetait autour d'elle des regards éperdus, cherchant une aide qui ne venait pas, et disait rapidement: "Va jouer, Olivier, va jouer!" sur un ton presque suppliant.* (Иногда она притягивала его к себе, глубокомысленно вглядывалась в него как в зеркало, казалась готовой сделать признание или открыть ему ужасный секрет, но быстро закусывала нижнюю губу, **бросала** вокруг себя растерянные **взгляды** в надежде найти помощь, которая не приходила и быстро произносила: «Иди играть, Оливье, иди играть!»); *Finalemment, L'Araignée s'arrangea pour croquer discrètement la pomme en jetant des regards de reconnaissance à Olivier.* (В конце концов, Арэне принялся скромно грызть яблоко, с признательностью **поглядывая** на Оливье); *Elle mesura le désastre en poussant des cris: Hou! Hou! Regardez-le, mais regardez-le, ce fada!* (Она оценила бедствие **издавая крики**: - У! У! Посмотрите на него, а посмотрите на него, на этого чокнутого!); *Il poussait des cris plaintifs ou, entièrement ferme, entrait en léthargie.* (Он **испускал** жалобные **крики** или, совершенно закрытый, впадал в летаргию); 3) второй элемент (значение лексической функции) выбирается применительно к ключевому слову и выражаемому смыслу: *Un éclat fiévreux animait ses yeux et comme l'enfant l'observait, elle avait fait un effort pour sourire.* (Лихорадочный блеск оживлял ее глаза, но так как это замечал ребенок, она старалась (**прилагала усилие**) улыбаться) [Sabatier 1976: 14].

В лексикологических работах на французском и немецком языках Ф. Гусман дает определение, которое кажется нам наиболее очевидным и актуальным для нашего исследования. Коллокация – это фразема, которая состоит из двух элементов, один из которых свободный, основа коллокации, другой – зависимый, коллокативный. Основа коллокации сохраняет свой привычный смысл, в то время как коллокативный элемент зависит от основы при выражении заданного смысла: *Cela détendit aussitôt l'atmosphère et la jeune femme éclata de rire: – Это тотчас разрядило обстановку и молодая женщина **разразилась смехом**.* [Sabatier 1976: 37].

Согласно исследованиям Ф. Гусмана и П. Блюменталья, коллокация отличается как от свободного сочетания (*oublier un examen* – забыть об экзамене, *la route se rétrécit* – дорога сужается), так и от идиоматического выражения (*prendre la mouche* – сердиться, обижаться по пустякам, *casser les pieds à qqn* – надоедать, докучать), которое не имеет основы, так как выбрано говорящим целиком.

А. Тютэн и Ф. Гроссман считают, что коллокации могут быть классифицированы в соответствии с идиоматичностью коллокатива.

Коллокации имеют ряд специфических особенностей, важных для их идентификации в нашем исследовании. А. Тютэн и Ф. Гроссман выделяют следующие критерии, которые, в свою очередь, вдохновлены работами И. Мельчука, Ф. Гусмана: 1) бинарный характер коллокации: два элемента являются частью коллокации (основа и коллокатив): *Il sentit qu'on le soulevait, qu'on le tirait hors du magasin: Albertine venait de **prendre la décision** de l'emmener dans sa loge en attendant l'arrivée du cousin Jean.* (Он чувствовал, что его выпроваживали, выталкивали из магазина: Альбертина **приняла решение** отправить его в ее комнатку до приезда кузена Жана.); *On décida d'envoyer Olivier **faire les encaissements**.* Было решено отправить Оливье **заняться сбором денег**; 2) асимметрия составляющих коллокации: основа сохраняет свой привычный смысл, а смысл коллокатива зависит от основы: *Il entendit le glissement des bicyclettes de deux agents et se cacha dans l'encoignure d'une porte cochère avant de **reprendre sa marche indécise**.* (Он услышал скольжение велосипедов двух агентов и спрятался в углу возле ворот прежде чем **возобновить нерешительный шаг**); *Il se redressa et monta jusqu'à l'entresol pour s'effacer et laisser passer celui dont il venait de reconnaître le pas: un homme toujours vêtu de clair, qui **menait une vie** nocturne et méprisait les gens du quartier.* (Он выпрямился и поднялся на антресоль, чтобы уступить дорогу и пропустить того, чей шаг он узнал: человека, всегда одетого в светлое, который вел ночную жизнь и презирал людей квартала.); 3) произвольный и непредсказуемый вид коллокатива: иностранный студент будет испытывать трудности при выборе подходящего коллокатива, связанный с основным термином для выражения того или иного смысла, например, для основы *la mission* **поручение, миссия, задание** в следующих предложениях: *Alors, Olivier, la pile de factures à la main gauche et un vieux sac à main sous le bras, partit pour **accomplir sa mission**.* (Итак, Оливье, с кипой счетов в левой руке и старой дамской сумочкой под мышкой, пошел **выполнять поручение**); *Plein de honte et de timidité, l'enfant **poursuivit sa mission**, s'arrêtant parfois dans un couloir pour essuyer une larme avec sa manche.* (Исполненный стыдом и застенчивостью, ребенок продолжил свою миссию, останавливаясь в коридоре, чтобы вытирать слезы рукавом); 4) прозрачность и семантическая неустойчивость коллокации: смысл коллокатива позволяет выделить конкретный аспект термина основы. Часто коллокации характеризуются тем фактом, что при восприятии смысл ясен, (он «угадывается») тогда как неносителю языка трудно произвести соответствующие лексемы.

Коллокация представляет собой ограниченную сочетаемость с функцией лексического выбора: выбор коллокатива зависит от основы.

Резюмируя вышеуказанные критерии, отметим, что Ф. Гусманн и П. Блюменталь описывают коллокацию как фразеологическое сочетание (закодированное в языке) основы: (examen экзамен, célibataire холостяк, blessé раненый, colère гнев) и коллокатива (passer сдать, endurci закоренелый, grièvement тяжело, bouffée кипящий) [Hausmann, Blumenthal 2006: 3–4].

Основа представляет собой слово (точнее, значение слова), которое говорящий выбирает свободно, потому что оно определимо, переводимо и узнаваемо без коллокатива. Коллокатив – это слово (или значение слова), которое говорящий выбирает в зависимости от основы, потому что оно неопределимо, непереводаемо и неузнаваемо без основы [Tutin, Grossmann 2002]: *Par exemple, on engageait la conversation avec lui sur un ton aimable et tandis qu'il vous répondait, on tournait un bouton de sa veste comme pour régler un poste de T.S.F. (Например, с ним завязывали беседу любезным тоном, и пока он отвечал, зашивали пуговицу его куртки, как будто приводили в порядок почти T.S.F.); Bougras lui ouvrit la porte et Olivier sortit en faisant le geste d'enfiler des bagues à chacun de ses doigts. (Бугра открыл ему дверь, и Оливье вошел, показывая жестом вдевание колец на каждый палец.)* [Sabatier 1976: 24].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельчук И. А., Жолковский А. К. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка: опыты семантико-синтаксического описания русской лексики. (Explanatory combinatorial dictionary of modern Russian). – Wien, Autriche: Wiener Slawistischer Almanach, 1984.
2. Blumenthal P. Éléments d'une théorie de la combinatoire des noms // Cahiers de lexicologie. – 2009. – № 94. – P. 11–30.
3. Hausmann F. J., Blumenthal P. Présentation: collocations, corpus, dictionnaires // Langue française. – 2006. – № 150 (2). – P. 3–13.
4. Novakova I., Tutin A. Le lexique des émotions. – Grenoble, France: Ellug, Université Stendhal, 2009.
5. Sabatier R. Les alumettes suédoises. – Л.: Просвещение, 1976.
6. Tutin A., Grossmann, F. Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif // Revue française de linguistique appliquée. – 2002. – Vol. 7 (1). – P. 7–25.

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

PARTIZIP II В ФУНКЦИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ТАКИХ ПРИЧАСТИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Беляева Ирина Георгиевна

кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры немецкого языка
Московского государственного института международных отношений
(университета) МИД РФ, Москва, Россия

Количество нелингвистических вузов в десять раз превышает количество лингвистических, а лингвистические вузы не готовят, к сожалению, специалистов для преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Это означает, что в лингвистических и нелингвистических вузах работают преподаватели, имеющие одинаковое лингвистическое образование. С методической точки зрения они нацелены на обучение студентов лингвистов, преподавание которым иностранного языка более теоретизировано на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях. Поэтому остро ощущается отсутствие кадров, которые могли бы преподавать иностранный язык по программам, разработанным научно-методическим советом неязыковых вузов. Из всех исследований, которые были проведены за последние 10 лет в области обучения немецкому языку только 35 % работ посвящены проблемам изучения немецкого языка в нелингвистических вузах [Базина 2014: 63]. Кроме того, возрос спрос на квалифицированные кадры с хорошим владением иностранным языком. В современном мире в связи с участием России в Болонском процессе, предусматривающим создание единого образовательного пространства, а также возможностью продолжить своё образование в иностранных вузах или профессиональный путь за рубежом, развитием интернет-технологий нелингвистические вузы стали уделять большее внимание языковой подготовке своих студентов. Чтобы быть конкурентоспособным на современном рынке труда необходимо владеть информацией о современных разработках в своей специальности на мировом уровне. Всё это требует новых подходов в вопросе иноязычного обучения нелингвистов. Выходом из сложившейся ситуации может стать дифференциация при подготовке преподавателей иностранного языка в вузах на специалистов для работы в лингвистических и нелингвистических вузах, так как преподавание иностранного языка в неязыковом

вузе требует специальной подготовки как с точки зрения методики, психологии, дидактики, так и с языковой точки зрения.

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе носит прикладной характер, поэтому основной упор делается на обучение иностранному языку для специальных целей. С момента основания МГИМО велась работа по разработке методов преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, первым шагом стало объединение ранее отдельно преподававшихся лексики, грамматики и фонетики, затем создание курсов общественно-политического перевода, коммерческой корреспонденции, экономического, юридического переводов. Но «к какой бы категории не относился преподаватель вуза, его собственный опыт освоения языка и науки лингвистики будет ему несколько мешать при работе со студентами неязыкового профиля» [Флеров 2015]. Именно поэтому руководство МГИМО активно привлекает выпускников к преподавательской деятельности на языковых кафедрах, где их знания по специальности бесценны, и они вносят существенный вклад именно в лингвистическую подготовку студентов.

Что касается работы над грамматикой в неязыковом вузе, то её изучение также является не самоцелью, а средством общения, в отличие от языкового вуза, где грамматика является не только средством общения, но и целью обучения. Задача преподавателя в таком случае – отобрать, систематизировать, пропустить через себя и представить грамматический материал таким образом, чтобы не возникали сложности при использовании данной теории на практике, довести владение этим материалом до автоматизма. Основными принципами изложения грамматического материала в неязыковом вузе являются наглядность и доступность изложения.

Грамматические явления должны излагаться таким образом, чтобы студенты, не будучи лингвистами или филологами, смогли применить полученные знания на практике, что соответствует основному принципу коммуникативного обучения иностранному языку – минимизации теории. За небольшое количество часов студенты должны овладеть достаточно сложными грамматическими конструкциями, необходимыми для работы над текстами по специальности.

Особенностью преподавания грамматики в неязыковом вузе является профильная направленность вуза. В зависимости от специфики высшего учебного заведения делается упор на те или иные грамматические явления, так как грамматика не лингвистам не преподаётся в отрыве от реального общения.

Что касается института международных отношений то, исходя из специфики данного университета, особое внимание уделяется, например, *Konjunktiv indirekte Rede*, так как с данным грамматическим явлениям студенты часто сталкиваются в политических газетных статьях. Также, в отличие от студентов других языковых вузов, студентам МГИМО часто приходится

переводить такие конструкции, как «состоявшаяся конференция», «проводимая политика» и, соответственно, у студентов сразу возникают вопросы:

1) как правильно переводится «ответивший студент», «строющийся дом»;

2) «der geantwortete Student» – возможна ли данная конструкция и как она переводится.

Это обусловлено тем, что не все глаголы в немецком языке могут образовывать причастия II в функции определения. Существует большое количество правил образования причастий II в такой функции, но они достаточно громоздки, поэтому их применение на практике вызывает трудности, особенно в устных переводах. В разделе Partizip als Attribut пособия «Учебный материал по грамматике для III курса (Причастие)», разработанного коллективом авторов кафедры немецкого языка МГИМО в восьмидесятых годах студенты должны разобраться во всех тонкостях переходности и непереходности глаголов, предшествования и одновременности действия. Вот как традиционно преподносится данный раздел грамматики. Такой подход сохраняется и до сих пор.

Partizip II von transitiven Verben hat nur passive Bedeutung und drückt meistens Vorzeitigkeit inbezug auf die Handlung des Prädikats aus. Bei manchen transitiven Verben, die währende Handlung ausdrücken (betreiben, praktizieren, leiten), kann Partizip II passive Bedeutung und Gleichzeitigkeit ausdrücken. Sonst wird zum Ausdruck von Gleichzeitigkeit und passiver Bedeutung (was im Russischen durch «причастие» ausgedrückt werden kann) ein Nebensatz gebildet.

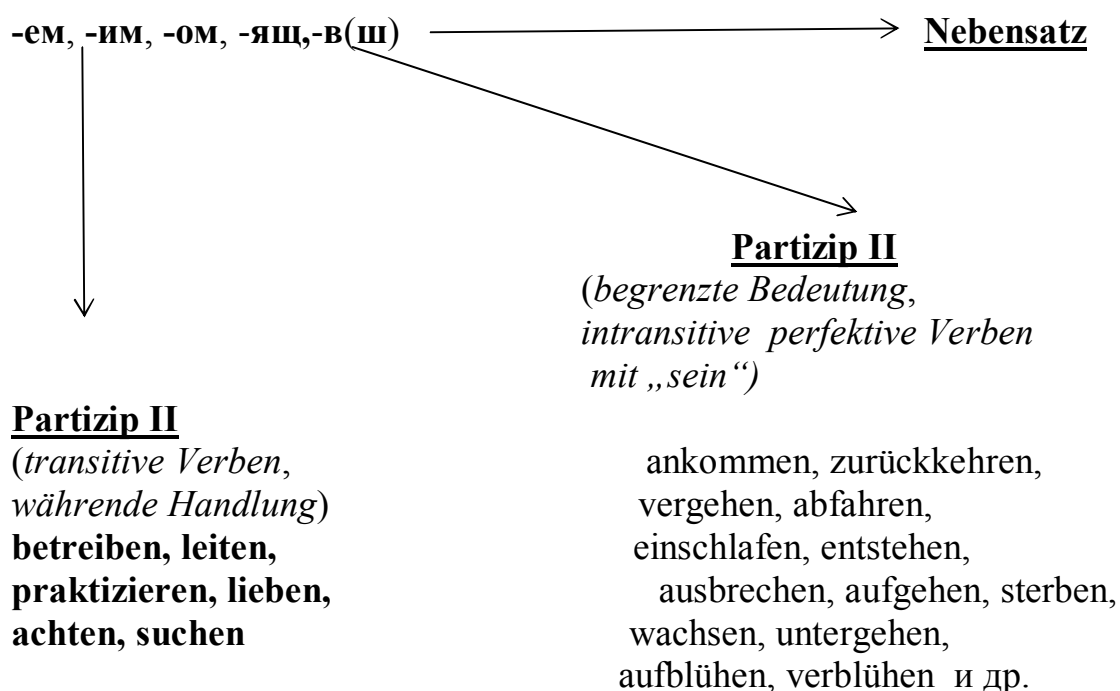
Partizip II von intransitiven perfektiven Verben, die mit „sein“ konjugiert werden hat aktive Bedeutung und drückt nur Vorzeitigkeit aus.

Bei anderen Verben (transitive, intransitive mit „haben“, intransitive imperfektive mit „sein“, reflexive) wird zum Ausdruck von aktiver Bedeutung und Vorzeitigkeit ein Nebensatz gebildet.

С практической точки зрения целесообразно исходить из того, что перевод на немецкий язык большинства русских причастий с суффиксами **-ем, -им, -ом, -ящ -в(ш)** осуществляется не причастиями II в функции определения, а при помощи **придаточных предложений**. Например, словосочетание *ответивший студент* переводится только как *der Student, der geantwortet hat*; *книги, получаемые институтом*, можно перевести только как *die Bücher, die die Hochschule bekommt*. Исключения составляют глаголы ***betreiben, praktizieren, leiten, lieben, achten, suchen***, которые образуют причастия II в функции определения. На русский язык они переводятся причастиями с суффиксами **-ем, -им, -ом**: *die betriebene Politik* – **проводимая политика**, *die praktizierten Verbote* – **практикуемые запреты**, *die geliebte Mutter* – **любимая мать**, *der geachtete Professor* – **уважаемый профессор**, *die gesuchte Größe* – **искомая величина**. К исключениям относятся также **непереходные глаголы совершенного вида с „sein“**, которые на рус-

ский язык переводятся причастиями с суффиксом **-вш**, например, *die angekommene Delegation* – *прибывшая делегация*.

Таким образом, все причастия русского языка, которые, конечно, не переводятся на немецкий язык причастием I и не имеют суффиксы **-ем, -им, -ом, -в(ш), -ящ** можно перевести на немецкий язык причастиями II в функции определения. Но необходимо помнить, что существует группа глаголов, от которых в немецком языке можно образовать причастия в форме определения, и на русский язык они переводятся причастиями с суффиксами **-ем, -им, -ом, -в(ш)**. Для наглядности можно составить следующую схему:



Пользуясь данной таблицей можно твёрдо сказать, что *состоявшаяся конференция* не переводится на немецкий язык причастием II в функции определения. Не возникает также сложностей при переводе *проведённая конференция* – *die durchgeführte Konferenz* и *проводившаяся конференция* – *die Konferenz, die durchgeführt wurde*; *построенный дом* – *das gebaute Haus* и *строющийся дом* – *das Haus, das gebaut wird*. Суффиксы **-ем, -им, -ом, -ящ, -в(ш)** служат сигналом, когда необходимо задуматься, что выбрать Partizip II или Nebensatz.

Предлагаемый в данной статье подход соответствует коммуникативной направленности в работе над грамматикой, когда грамматические явления изучаются как средство успешной коммуникации, что соответствует современным требованиям к образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базина Н. В. Комплекс культуроведчески-ориентированных заданий для развития аудиовизуальных умений средствами немецкого языка // Евразийский форум. – 2014. – № 1 (6). – С. 62–68.

2. Флеров О. В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 1–25. Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_14101.html. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.14101.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДИМОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Гончарик Алла Владимировна

старший преподаватель кафедры теории и практики перевода
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

Ельсукова Надежда Андреевна

старший преподаватель кафедры теории и практики перевода
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

При рассмотрении понятия перевода Я.И. Рецкер отмечает, что «перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и то, как это выражено в нем» [Рецкер 2005: 7].

Анализ определений понятия перевода, предложенных разными известными лингвистами, позволяет сделать следующий вывод. Перевод представляет собой:

- вид речевой деятельности,
- процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации,
- двухфазный процесс, состоящий из этапа восприятия и этапа выражения. Перевод как результат указанного процесса представляет собой речевое произведение в его соотношении с оригиналом.

Итак, в данной статье под переводом будет пониматься процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, результатом которого выступает речевое произведение, выражающее смысл исходного текста средствами переводного языка.

Несмотря на разнообразие подходов к определению понятия перевода, следует отметить, что рассматриваемое понятие обозначает целенаправленную деятельность, включающую ряд оценочных критериев. В основе этой деятельности лежит принципиальная возможность перевести текст, т.е. переводимость.

Проблема переводимости являлась и остается предметом интереса исследователей. Среди разнообразных толкований данного явления выде-

ляют, главным образом, абсолютную неперево­димость, абсолютную пере­водимость и относительную пере­водимость.

Сторонники абсолютной неперево­димости рассматривают язык как форму выражения духа, характера народа, а, следовательно, каждый язык обладает индивидуальным своеобразием, обусловленным индивидуальным духовным своеобразием народа – носителя языка. Каждый язык создает уникальную картину мира, которая формирует особенности мировосприя­тия носителей языка. Недостаток данного подхода, как отмечают критики, обусловлен неразличением логического и семантического строя мысли. Логика характерна для всех людей вне зависимости от культуры, что объ­ясняется универсальностью познавательных процессов человека, и ника­кие особенности строя языка не могут на нее повлиять. Познание осущест­вляется на базе речи, обладающей безграничными возможностями комби­нирования языковых единиц. Следовательно, ограниченность вырази­тельных средств в системе языка не является принципиальным препятствием для перевода [Чесноков 1977: 47–50]. Кроме того, речевая деятельность характеризуется языковым и ситуативным контекстом, что нейтрализует семантические расхождения в различных языках.

В противовес принципу абсолютной неперево­димости был предло­жен принцип абсолютной переводимости, суть которого отражена в ак­сиоме В. Коллера: «Если в каждом языке все то, что подразумевается, мо­жет быть выражено, то в принципе, по-видимому, все то, что выражено в одном языке, можно перевести на другой» [Koller 1983: 152]. Абсолютиза­ция принципа переводимости представляет собой другую крайность, по­скольку в данном случае недооценивается роль языка в процессе познания. Кроме того, в процессе перевода неизбежны потери и компромиссы, свя­занные с решением противоречивых задач, с которыми сталкивается пере­водчик. Имеющиеся трудности не противоречат принципиальной возмож­ности перевода, поскольку в основе принципа переводимости лежат обще­человеческие механизмы познавательной деятельности, общность челове­ческих интересов, наличие языковых универсалий.

В этой связи наиболее обоснованным выступает принцип относитель­ной переводимости. Абсолютная переводимость недостижима. Но принцип относительной переводимости действует, прежде всего, на уровне второ­степенных элементов текста при сохранении его функциональных доми­нант. Процесс перевода включает в себя, как минимум, два основных этапа:

- уяснение переводчиком содержания оригинала;
- выбор варианта перевода.

В результате этих этапов осуществляется переход от текста оригина­ла к тексту перевода.

С точки зрения теории и практики перевода интерес представляет феномен «неперево­димого в переводе», с которым зачастую сталкиваются

переводчики. Это явление непосредственным образом связано с реалиями оригинала и лакунами языка перевода.

Непередаваемыми, как отмечает в своем исследовании И.С. Воронкова, могут оказаться и значения, «создаваемые за счет экспонента слов, но выходящие за пределы значения самих этих слов» [Воронкова 2011: 31].

Под непередаваемым в переводе понимаются отдельные компоненты значения самих слов или компоненты значения уровня высказывания, создаваемые при помощи их экспонента и исчезающие при переводе на какой-либо другой язык, а безэквивалентное – это сами единицы языка оригинала, которые не имеют в языке перевода эквивалентов. Таким образом, отношения между безэквивалентным и непередаваемым – это отношения целого и части.

Художественный текст является значительной проблемой при переводе. Основной задачей переводчика выступает передача информационных свойств языковых единиц художественного текста.

При переводе художественного произведения возникает целый ряд проблем, обусловленных индивидуальным стилем автора произведения. Индивидуальность авторского проявления проявляется в том, как автор использует особенности жанра, как передает особенности описываемой исторической эпохи, национальной специфики страны в произведении, какие средства использует, какие особые черты свойственны его творчеству и т.д.

Кроме того, перевод художественного произведения предполагает необходимость передачи национальной окраски содержания и формы, исторический колорит произведения. Не менее важным аспектом перевода выступает правильная передача структурных особенностей произведения. Передача жанрового своеобразия также является неотъемлемым критерием качества адекватного перевода художественного произведения. Элементы других жанров, ссылки на произведения, лейтмотивы и т.д. должны идентифицироваться переводчиком и поясняться при необходимости в ссылках, чтобы максимально полно донести идеи автора до представителей других культурных и литературных традиций.

По мнению русских поэтов и переводчиков (О.Э. Мандельштам, Н.С. Гумилев, Б.Л. Пастернак) перевод любого художественного произведения возможен, но при соблюдении ряда условий.

К основным особенностям художественного перевода относятся следующие:

- 1) при переводе оригинала необходимо прочувствовать и точно передать его смысловую доминанту, идейную направленность;
- 2) необходимо воспроизвести эстетическое воздействие исходного текста;
- 3) важно передать стилистическую манеру писателя, его авторский стиль;

4) необходимо соблюдать в переводе образные соответствия оригиналу, символику, аллегоричность и т.д.

Таким образом, переводчик должен как бы перевоплотиться в автора, принимая его манеру и язык, интонации и ритм, сохраняя при этом верность своему языку, и в чем-то своей поэтической индивидуальности. И перевод литературного произведения должен таким же образом восприниматься получателями, как и оригинал.

При переводе художественных произведений нередко встает вопрос о необходимости модернизации текста. Вопрос о том, насколько нужно приближать стиль текста к современному, является объектом многочисленных споров. Текущая тенденция в современном переводоведении такова, что полностью модернизировать текст нельзя, читатель должен воспринимать перевод также, как он воспринял бы подлинник, т.е. переведенное произведение должно оказывать на читателя такое же впечатление, какое оказал оригинал на переводчика. При этом перевод должен быть понятен читателю. Избыточная архаизация утяжеляет текст, делая его сложным для восприятия, поэтому исследователи признают необходимость некоторой модернизации текста. Современный перевод аутентичного текста должен давать читателю представление о той эпохе, в которую был написан текст оригинала. Это представление достигается за счет стилизации текста с помощью специфических синтаксических структур, стилистических фигур, тропов, архаичных слов, характерных для времени, в которое было написано художественное произведение. Стилизация – это не полное уподобление языка перевода языку прошедшей эпохи, а лишь маркировка текста с помощью архаизмов.

Характерной чертой художественного текста является его образность. При передаче образа из одного языка в другой могут возникнуть трудности, так как зачастую в разных культурах одни и те же образы вызывают разные ассоциации, или, например, в одной культуре существует некий символический образ, а в другой его нет. Наличие или отсутствие тех или иных образов в языке обуславливается культурой. Поэтому важным аспектом художественного перевода является передача национального колорита. Умение сохранить национальную специфику оригинала является одним из важнейших требований художественного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова И. С. Лингвистическое освоение чужой действительности: дис...канд. фил. наук. – Воронеж, 2011. – 259 с.
2. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Наука, 2005. – 232 с.
3. Чесноков П. В. Неогумбольдтианство // Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – М.: Наука, 1977. – С. 7–63.
4. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. – Heidelberg: Wuelle, 1983. – 343 p.

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Алферова Наталья Сергеевна

ассистент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Личность как комплекс установок, мотивов, целей, моральных ценностей, ее психологические и социальные диспозиции (термин Сухих) находят отражение на каждом из языковых уровней: 0) вербально-семантическом (лексикон); 1) когнитивном (тезаурус); 2) мотивационно-прагматическом (прагматикон) [Караулов, 2007: 56], т.е. отражаются в ее дискурсе. Дискурс личности и есть сама личность владеющая языком [Караулов, 1989].

Видится необходимым рассмотреть особенности личности с позиций психологии, социологии, что поможет более полно раскрыть особенности собственно «языковой личности» (ЯЛ). Сложность изучения личности в лингвистическом плане обусловлена еще и тем, что в самой психологии, где личность и есть основной объект изучения, не существует более или менее общепринятой концепции личности. Большинство психологов и социологов однозначно разводят понятия «человек», «индивид», «личность». Таким образом, мы вслед за философами, а также современными психологами (Э.В. Ильенков, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев, Мясищев и др. отечественные и зарубежные психологи) и социологами разделяем понятие «человек», «индивид» «личность». «Человек» – понятие биосоциальное, «индивид» – как единица общества еще не есть «личность». «Личность», по мнению А.Н. Леонтьева – это «особое качество», приобретаемое индивидом благодаря общественным отношениям [Леонтьев 1982: 20–27].

Энциклопедическая дефиниция понятия «личность» состоит в следующем:

Личность – 1) относительно устойчивая система поведения индивида, построенная, прежде всего, на основе включенности в социальный контекст. Своеобразие философско-педагогического подхода состоит в том, что личность рассматривается в системе общественных отношений, сквозь призму выполнения ею социальной роли. Личность – это понятие, которое характеризует личность как систему социально-психологических качеств, формирующихся на протяжении всей жизни индивида под воздействием социальной среды и реализуемых в различных видах общественной д-ти.

2) в более узком, специальном смысле слова личность – это устойчивая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как

члена общества или общности. Личность следует отличать от терминов «индивид» (единичный представитель общества) и «индивидуальность» (совокупность черт, отличающих данного индивида от всех других). [Большая энциклопедия 2006: т. 26, 344–345]. По нашему мнению, необходимо добавить как одну из составляющих личности совокупность ее фундаментальных психологических качеств, которые в западной психологии определяются как «темперамент», а также входят в понятие «характер» в отечественной психологии. Актуальными проблемами изучения личности в сегодняшней психологии и философии являются: соотношение биологического и социального начал в человеке и личности, степень свободы личности (по отношению к природе, обществу и самой себе). Мы придерживаемся современных представлений о личности, по которым поведение человека как личности определяется единством биологических и социальных факторов, взаимодополняющих друг друга (Ж. Пиаже, Дж. Келли и др.; в отечественной психологии работы К.А Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Л.С.Выготского, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.А. Бодалева и др.). По определению К.А. Абульхановой-Славской, личность можно определить как такую *«самоорганизующуюся, целеустремленную систему, «частицу» общества, генеральной функцией которой является осуществление индивидуального способа общественного бытия»* [Абульханова-Славская 1980]. Эта генеральная функция личности – индивидуального способа общественного бытия – будет определять функции отдельных ее компонентов и сами компоненты. Характеристики личности, влияющие на личностный способ общественного бытия это, во-первых, ее **общественный статус**, во-вторых, ее **социально-значимые физические особенности** и, в-третьих, ее **психологический склад**. Таков, и есть основной «морфологический» состав системы «личность».

Для понимания этих связей очень важны исследования эволюции определенных психологических черт у одних и тех же людей на протяжении длительного периода их жизни, с учетом особенностей тех условий, в которых она протекает. Проводя параллели к языковой личности можно таким образом указать на замечание Караулова, что языковую личность можно изучить и составить ее речевой портрет (ср. напр., «идиостиль» у В.И. Карасика, «речевой подчёрк» у Ляпона, «речевой паспорт» Карасика) благодаря изучению ее речевых произведений (дискурса) на протяжении длительного периода времени [Караулов 1989]. Для составления речевых портретов различных типов языковых личностей, например в эмоциональном дискурсе видится возможным ориентироваться на психосоциальные типологии Э. Фромма, Э. Берна и др. зарубежных психологов и социологов: Гордона Олпорта (диспозиционная теория личностных черт), Карен Хорни (типология направленностей личности) и др. Теория Фромма пыта-

ется показать, как обширные социально-культурные влияния содействуют с уникальными человеческими потребностями в процессе формирования личности. Его принципиальный тезис заключался в том, что структура характера (типы личности) связана с определенными социальными структурами. Он выделяет *непродуктивные типы личности: рецептивный, эксплуатационный, накапливающий и рыночный типы характера*. Категорию *продуктивных типов личности* представляет тип идеального психического здоровья в понимании Фромма. По мнению Фромма ни один из этих типов характера не встречается в чистом виде, так как непродуктивные и продуктивные качества сочетаются у разных людей в разных пропорциях [Фромм 1947: 73]. Большую объяснительную силу для понимания дискурсивных особенностей ЯЛ имеет *транзакционная* теория Э. Берна, которая наряду с психологическими и социальными характеристиками ЯЛ, коммуникативными дискурсионными проявлениями личности, выбором соответствующих языковых средств может быть положена в основу выделения типов ЯЛ (например Дашкова, Кулишова, Добрович, 1987, Ушакова, 1989) в нашем случае в эмоциональной категориальной ситуации «гнев». Эрик Берна считал, что в различных ситуациях человек проявляет ЭГО – состояния своей психической сущности: «Родитель», «Ребенок», «Взрослый». Эти состояния оказывают влияния на его деятельность в целом и речевую деятельность в частности.

Приведем пример авторитарной личности из романа Г. Манна «Подданный» и ее дискурсивных особенностей в категориальной эмоциональной ситуации «гнев». Приступ гнева начинается неожиданно, практически без причины. Дидериху Хесслингу кажется, что рабочие его фабрики заметили, что он испугался взмаха руки рабочего его фабрики. Grinsen ihn die Leute, die die Maschinen bedienen, nicht etwa von der Seite an, weil er vor dem schwarzen Kerl erschrocken war? „der Kerl ist ein frecher Hund! Er muss raus!“ Он предъявляет необоснованные требования, раздражается при мысли, что будет раскрыта его некомпетентность, желание получить авторитет любым путем. Испытывая презрение к подчиненным, он любым путем старается подчинить их своей воле. В языковом плане это выражается на лексическом уровне использованием инвектив и бранной, сниженной лексики, например, Schweinerei, frecher Hund. На уровне синтаксиса часты восклицательные предложения: Der Kerl ist ein frecher Hund! Er muss raus! Die Walzeist falsch gestellt, die Messer arebeiten schlecht! Sehen Sie die Schweinerei mal an! Die Walze ist viel zu tief auf die Messer gesenkt, sie zerschneiden mir das ganze Zeug. Ich mache Sie verantwortlich für den Schaden! ... „Nun hört alles auf!“ schrie er, „raus kommen!“, Вопросительные предложения в качестве указательных предложений: „Wird’s bald?“. В коммуникативно-прагматическом плане дискурс имеет характеристики директивности, конфликтности. В репликах Дидериха преобладают директивы: raus

kommen!.. „Wird's bald?“, угрозы „Ich mache Sie verantwortlich für den Schaden!“, оскорбления.

Коммуникант не может остановиться в своем гневе, даже не смотря на то, что адресат старается направить общение в спокойное русло, используя речевые ходы урезонивания и разъяснения: Schaden ist keiner da, sagte er ruhig... [Heinrich Mann: 103].

Таким образом, наличие определенных корреляций между психологическими чертами, эмоциональными состояниями и языковыми чертами (коммуникативными (дискурсивными) особенностями) ЯЛ позволяют строить типологии ЯЛ. Для более адекватной типологизации ЯЛ необходимо также учитывать социальный аспект речевого поведения личности в коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 335 с.
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры. – Режим доступа: www.lib.aahz.ru.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–11.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Изд.6. – М.: ЛКИ, 2007. – 264 с.
5. Леонтьев А. Н. Психология личности. Тексты. – М., 1982.
6. Сухих С. А., Зеленская В. В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. – Краснодар: Краснодарский гос. ун-т, 1998. – 160 с.
7. Fromm E. Man for Himself. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1947.
8. Mann H. Der Untertan. – Frankfurt am Main, 1996.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДЪЯЗЫК КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

Кошелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

В языке как системе можно выделить ряд частично перекрещивающихся подсистем, которые в работах лингвистов называются подъязыками или субъязыками. Одним из первых ввел в языкознание термин «подъязык» Н.Д. Андреев. Он понимал подъязык как «набор языковых элементов и их отношений в текстах с однородной тематикой» [Андреев 1967: 23]. Видовым по отношению к термину «подъязык» является термин «специальный подъязык», использующийся для обозначения языковых средств, употребляемых при общении (как официальном, так и неофициальном) на научные и профессиональные темы.

Специальные подъязыки не имеют собственной фонетической и грамматической систем, но имеют свой собственный специальный словарь, в основном доступный лишь представителям данной профессии. Ю.Д. Дешериев отмечает следующие признаки специальных подъязыков:

- 1) употребление людьми, которые живут часто не только компактно, но и в разных районах;
- 2) использование представителями какой-либо профессии в процессе общения между собой;
- 3) функционирование наряду с общим разговорным и литературным языками;
- 4) возникновение новых социально-профессиональных субъязыков в связи с дифференциацией науки и техники,
- 5) их интенсивное развитие в современном мире [Дешериев 1977: 218].

В профессиональный подъязык входят неоднородные по своей стилистической отнесенности языковые средства: с одной стороны, термины, относящиеся к литературному языку (его научному стилю), с другой – профессиональные жаргонизмы, характеризующиеся сниженностью и экспрессивностью, свойственной вообще всем жаргонным единицам. Промежуточное положение со стилистической точки зрения занимают профессионализмы, совмещающие в себе отдельные признаки и терминов и жаргонизмов.

В понимании лингвистической сущности профессиональных подъязыков языковеды не проявляют единства [Краснова 1981; Суперанская Подольская, Васильева 1989; Шелов 1984; Мечковская 2001 и др.]. По мнению Э.Г. Туманян, профессиональный подъязык – это «стиль научного изложения представителя данной специальности», являющийся составной частью научного стиля в рамках литературного языка» [Туманян 1985: 160]. И.Е. Краснова и А.Н. Марченко считают, что профессиональный подъязык не ограничивается стилем научного изложения, а включает в себя языковые средства устной разговорной речи на профессиональные темы [Краснова 1981: 329]. Как видно из приведенных определений, различия в трактовке профессионального подъязыка обычно сводятся к тому, включать ли в него единицы разговорной речи его носителей или нет.

Важным этапом в изучении профессионального подъязыка следует считать признание в качестве материала для изучения образцов устного общения профессионалов, наряду с техническими текстами [Краснова 1981; Гарбовский 1988; Лихачев 1964; Хомяков 1971; Бондалетов 1987].

Основываясь на определении профессиональных подъязыков, данного Гарбовским [1988: 18] мы предполагаем, что профессиональный язык предметной сферы «компьютерные технологии» представляет собой совокупность языковых особенностей и средств выражения, свойственных представителям отрасли «компьютерные технологии». В данную совокупность вхо-

дят неоднородные по своей стилистической отнесенности языковые средства – термины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы.

В рамках этого подхода возникает специфическое деление лексики профессионального подъязыка на особые лексические подгруппы, отличающиеся по стилистическим признакам, так как расширенное понимание этой подсистемы языка предполагает признание ее внутренней неоднородности.

Грань между профессиональным термином и «просто словом» в компьютерном подъязыке не всегда четка. Этот факт объясняется тем, что не всякая терминология санкционирована как терминология, и не всякая профессия имеет научно-терминологическое ядро, хотя всегда присутствует его подобие. В этом случае можно говорить, во-первых, о терминах (*manipulator; der Manipulator* – небольшое вспомогательное устройство для ввода информации в компьютер, перемещением которого по поверхности (стола) контролируется положение курсора на мониторе, во-вторых, о профессионализмах (*mouse, die Maus*).

Часто единственным критерием их различения является наличие или отсутствие специфической образности и экспрессии.

В связи с развитием глобальных информационных потоков становится актуальным вопрос об интернационализации терминологии, формировании единого терминологического фонда, его стандартизации и создании компьютерных словарей.

Различные коммуникативные функции, характерные для профессиональных подъязыков в целом, находят свою реализацию в профессиональном подъязыке предметной сферы «компьютерные технологии».

В первую очередь, это функция «засекречивания». Вышеназванный профессиональный подъязык имеет достаточно сложное отношение к указанной функции. С одной стороны, его тексты малодоступны для лиц, с ним незнакомых, и в этом смысле задачи «секретности» как будто бы частично реализуются. Однако вряд ли правомерно утверждать, что он «создавался» именно для этой цели, так как сам подъязык совершенно «открыт» для усвоения. Это проявляется, кстати, в упомянутом нами стремлении его носителей к созданию большого количества словарей, разъясняющих единицы данного подъязыка достаточно подробно.

Следует также указать на специальную «сигнальную» задачу вышеназванного подъязыка, которую Н.В. Виноградова предлагает рассматривать в качестве особой разновидности контактоустанавливающей функции [Виноградова 2001: 211]. Для его носителей она проявляется в создании оппозиции «свой – чужой» и в опознании и индикации «своих». Для всех остальных на первый план выходит задача преодоления языкового барьера, получения своего рода допуска к информации.

Как особую разновидность эмоционально-экспрессивной функции следует рассматривать еще одну важную функцию профессионального подъязыка предметной сферы «компьютерные технологии», которая заключается в

почти непременно, обязательном привнесении иронического и / или юмористического коннотативного элемента в семантику жаргонных единиц.

Таким образом, под профессиональным подязыком предметной сферы «компьютерные технологии» в данной работе понимается совокупность разнообразных по своей стилистической соотнесенности языковых средств – терминов, профессионализмов, профессиональных жаргонизмов, в которой находят свою реализацию различные коммуникативные функции, характерные для профессиональных подязыков в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. – Л.: Наука, 1967. – 404 с.
2. Виноградова Н. В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции // Исследования по славянским языкам. – Сеул, 2001. – № 6. – С. 203-216.
3. Гарбовский Н. К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. – М.: Моск. ун-т, 1988. – 144 с.
4. Дешириев Ю. Д. Социальная лингвистика. – М.: Наука, 1977. – 384 с.

ЗАИМСТВОВАНИЯ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Логинов Павел Вадимович

кандидат биологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,
завкафедрой иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Солохина Ирина Сергеевна

преподаватель кафедры иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Современная медицинская терминология – одна из самых обширных и сложных в понятийном, содержательном отношении систем терминов. Медицинский лексикон, включая употребляемые в научной медицине термины других наук (биологии, химии, физики, микробиологии, радиологии, генетики, антропологии, психологии, кибернетики и т.д.), составляет несколько сот тысяч слов и словосочетаний. Огромному объему современной медицинской терминологии сопутствует исключительное многообразие отражаемых ею категорий научных понятий.

Лингвистами сделан целый ряд исследований в области медицинской терминологии (Т.С. Кириллова, Г.Н. Носенко, И.С. Гаврилина, В.А. Яровенко). Несмотря на большое количество трудов, посвященных медицинской терминологии в отечественной и зарубежной литературе, лингвистический аспект изучения терминологической лексики всё еще нуждается в глубинных её исследованиях.

Неисчерпаемость проблематики данного лексического пласта продолжает привлекать сегодня внимание лингвистов к открытию её новых качеств, характеристик и особенностей.

Для того чтобы иметь объективные данные для представления современного научного языка стоматологии, учеными проводится комплексное исследование, совмещенное с этимологическим анализом терминологической лексики и экскурсом в историю создания и развития терминов-наименований стоматологии как науки. Рассмотрение стоматологической терминологии проводится в виде целостного объекта, обладающего системными свойствами, что вносит определенный вклад в теорию терминоведения и имеет существенное значение для разработки теории системности лексики.

В последние десятилетия в связи с активной разработкой различных аспектов взаимодействия языков актуализировалась проблема языкового заимствования.

При изучении данного способа пополнения лексического состава языка необходимо решить вопрос о том, что следует понимать под заимствованием и какие термины можно считать заимствованными.

Заимствование – это универсальное языковое явление, заключающееся в акцепции одним языком лингвистического материала из другого языка вследствие экстралингвистических контактов между ними, различающихся по уровню и формам. Следует подчеркнуть, что изучение этого процесса как результата контактов между народами и их языками имеет большое значение для решения ряда лингвистических проблем, а также вопросов, связанных с историей, археологией, психологией и другими науками [Володарская 2002: 96–118].

Согласно общепринятому определению, заимствование – это процесс перемещения элементов различного вида из одного языка в другие языки. В частности, Ж.Ф. Фелизон дает следующую трактовку: «Заимствование – это процесс, в ходе которого язык получает лингвистические единицы из другого языка» [Phelizon 1976].

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахманова определяет данное понятие следующим образом: «Заимствование – это переход элементов одного языка в другой как результат языковых контактов, взаимодействия языков; заимствованием также называются сами элементы (слова, морфемы, синтаксические конструкции и т.п.), перенесенные из одного языка в другой. Чаще всего заимствуются слова, реже – синтаксические конструкции.

Заимствование звуков и словообразовательных элементов другого языка происходит через заимствованные слова, которые осваиваются заимствующим языком, приспособляясь к его особенностям. В ходе этого приспособления иностранные слова усваиваются настолько, что их иноязычное происхождение может совершенно не ощущаться и обнаруживается лишь этимологами» [Ахманова 1966: 150].

Следует отметить, что заимствование относится не только к области лексики. При наличии благоприятных условий заимствуется любой лингвистический материал, а это возможно, по словам У. Вайнрайха, в условиях языкового контакта, определенного уровня двуязычия, количественного соотношения контактирующих народов, продолжительности и интенсивности контактов, степени владения языками, функциональной роли языков в жизни билингвального общества, статуса и престижа контактирующих языков и культур народов, их представляющих, оценки и отношения к би- или мультилингвизму, а также к интерференции, сопровождающей данное явление [Вайнрайх 1979].

Л. Блумфильд под заимствованием понимает определенный вид языковых изменений и различает: 1) понятие культуры; 2) внутреннее заимствование, происходящее в результате непосредственных языковых контактов, обусловленных территориальной или политической близостью; 3) диалектные заимствования, проникавшие в литературный язык из диалектов [Блумфильд 2002: 487–543].

Известно, что заимствование как способ обогащения словарного состава играет большую роль в пополнении медицинской терминологии. Основной корпус медицинских терминов в разных европейских языках представлен заимствованными латинскими и греческими терминами. Проблема освоения латинизмов особенно важна для определения критериев терминологичности языкового знака в системе данного разряда терминов.

Латынь, принятая в определённый исторический период в качестве особого языка науки в западноевропейских странах, оставила глубокие следы в формировании национальных языков науки в общем, и в особенности в медицинской терминологии, например: материя – лат. “*materia*”, атом – лат. “*atomus*”, эксперимент – лат. “*experimentum*”.

Немаловажным является тот факт, что античное терминологическое наследие стало основой международного терминологического фонда, а греко-латинские словообразовательные элементы получили статус международных терминоэлементов [Виноградов 1977: 162–189]. Терминоэлементам греко-латинского происхождения, т.е. структурным элементам терминов, которые имеют специальное значение в терминологической системе и служат для образования искусственных терминов, принадлежит особая роль в медицинской терминологии.

Примерами терминоэлементов являются словообразовательные корни: “*myo-*” – мышца, “*chole-*” – желчь, “*cardi-*” – сердце, “*algia-*” – боль, “*ectomia-*” – удаление, “*arthr-*” – сустав, “*gastr-*” – желудок; приставки:

“an-” – отрицание, “hyper-” – выше, “hypo-” – ниже, “dys-” – нарушение; суффиксы: “-itis” – воспаление, “-oma” – опухоль, “-osis” – болезненный процесс. Греко-латинские языковые элементы стандартизируются, что очень ценно для медицины.

Наряду с наименованиями, которые заимствовались из словарей классических языков в готовом виде, стали в большом количестве появляться неоклассицизмы (неогрецизмы и неолатинизмы), искусственно созданные учеными разных стран на основе лексического и словообразовательного материала классических языков.

Говоря о стоматологической терминологии, важно признать тот факт, что основным источником возникновения терминов являются заимствования греческих и латинских терминов, составляющих базис международной медицинской терминологии. Термины из классических языков используются в основном как источники обозначений в клинической терминологии.

Таким образом, для обозначения заболевания, связанного с воспалением десен без нарушения целостности зубодесневого соединения используется термин греко-латинского происхождения «гингивит» (лат. “gingiva” – «десна» и греч. суффикс – “-itis”, обозначающий воспалительный процесс).

При этом термины, обозначающие названия анатомических органов, как правило, имеют латинское происхождение. Например, термин «моляр» (лат. “dens molaris”) обозначает большой коренной зуб, а слово латинского происхождения “cementum” используется в стоматологии для обозначения такого анатомического понятия, как «цемент корня зуба».

Целую группу образуют полные заимствования звукового комплекса, слова (почти без изменений) с сохранением основных элементов его значения в классическом языке («кариес» – “caries”). Другую группу составляют неполные заимствования, т.е. слова из греческого или латинского языков, которые, войдя в состав научной медицинской терминологии, приобрели новое значение. Среди них некоторые вообще не имели в классическом языке специального медицинского значения, а были общеупотребительными (“infectio”).

Современная стоматологическая наука пользуется, в основном, латинскими терминами или лексическими элементами греческого языка. Заимствования сохраняют следы своего иноязычного происхождения в виде звуковых, орфографических, грамматических и семантических особенностей, которые чужды исконным словам.

Однако наряду с терминами из классических языков, которые используются до сих пор как источники обозначений, в стоматологической терминологии встречаются слова, заимствованные из других языков, например: «винир» (англ. “veneer”) – это стоматологический термин, обозначающий фарфоровые или композитные пластинки, замещающие вестибулярный (внешний) слой зубов. Частыми признаками заимствованных слов из английского языка являются продуктивные словообразовательные мор-

фемы: «-ер,» «-ор» (пъезоскалер, биопраймер, мономер, полимеризатор); «-инг» (бондинг, КТ-скрининг, синус-лифтинг); «-мент» (абатмент, аттачмент).

Термины немецкого происхождения, относящиеся к медицинской технике – зуботехнические термины, имеют другие отличительные признаки: сочетания начальных «шт» и «шп», «чт», «хт», «фт» – это сложные слова без соединительной гласной: шпатель (Spatel m), коффердам (Kofferdamm m), бор (Bohrer m); бюгель (Bugel m); штопфер (Stopfer m), штифт (Stift m).

Принимая во внимание вышеизложенное, следует отметить, что слова иноязычного происхождения занимают значительное место в словарном составе подязыка стоматологии, отражая процесс исторического взаимодействия разных языков и их интерференции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966. – С. 150.
2. Блумфилд Л. Язык. – М., 2002. – С. 487–543.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Выща школа, 1979. – 246 с.
4. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова 1953. // Избр. тр. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 162–189.
5. Володарская В. Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 2002. – С. 96–118.
6. Phelizon J. H. Vocabulaire de la linguistique. – Paris: eds. Roudel, 1976. – 280 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК ВРАЧЕЙ

Логинов Павел Вадимович

кандидат биологических наук,

доцент кафедры иностранных языков

Астраханского государственного медицинского университета,

Астрахань, Россия

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,

завкафедрой иностранных языков

Астраханского государственного медицинского университета,

Астрахань, Россия

Для полноценного овладения любой профессией человек должен обязательно знать терминологию своей специальности. История Европы развивалась так, что базовая терминология большинства наук, в том числе и медицины, основывается на словах латинского и греческого языков [Латинская терминология в медицине 2009: 1–11]. Но нет, пожалуй, другой такой профессиональной деятельности, в которой мировой многовековой опыт отразился бы столь непосредственно, как на составе профессионального языка врача, потому что одной из дисциплин, имеющей большое зна-

чение при подготовке специалистов в области медицины и фармации, несомненно, является латинский язык, с которым приходится встречаться в повседневной работе – при чтении названий болезней, анатомических и клинических терминов, названий лекарственного сырья, ботанических терминов, принятых в Международной номенклатуре названий химических соединений и особенно в рецептуре.

Современный врач, даже когда на профессиональную тему говорит по-русски, употребляет более 60 % слов латинского и греческого происхождения. И это не удивительно, ведь общеизвестно, что терминологии самых разных наук, в том числе и сравнительно недавно возникших, пополнялись и продолжают пополняться за счет активного привлечения, прямого или опосредованного, лексики и словообразовательных средств именно этих двух классических языков античного мира [Интернет-энциклопедия Кольера].

Латинский язык относится к числу мёртвых языков, так как сейчас нет живого народа – носителя данного языка. Но для его создателей в своё время он был живым [Латинская терминология в медицине 2009: 1–11]. История латинского языка восходит к началу первого тысячелетия до н.э. и принадлежит к италийской ветви индоевропейской семьи языков. Он называется именно так – “Lingua Latina”, потому что на нём говорили латины, населявшие небольшую область Лаций (Latium) [Греческая мифология о врачевании и врачевателях]. Центром этой области в VIII в. до н.э. стал город Рим, поэтому жители Лация стали также называть себя «римляне» (Romani). К северо-западу от римлян жили этруски – народ древней высокоразвитой культуры. Они оказали огромное влияние на культурное развитие всей Италии, особенно Рима, в латинский язык вошло много этрусских слов, хотя сам этрусский намного отличается от него. Другие же языки Италии, важнейшими из которых являются осский и умбрский, родственны латинскому и постепенно были им вытеснены [Греческая мифология о врачевании и врачевателях].

Свои научные знания вместе с научной терминологией римляне заимствовали у греков. При создании медицинской терминологии на латинском языке греческие слова латинизировались и активно пополняли словарь римских врачей [Интернет-энциклопедия Кольера].

Древнегреческая медицина, прежде всего, связана с именем её основателя – знаменитого Гиппократ, жившего около 460–377 гг. до н.э. Он стал «отцом научной Европейской медицины». Имя этого греческого врача и педагога связывается в представлении большинства людей со знаменитой написанной им клятвой, которая символизирует высокие этические нормы европейской медицины. Труд под названием «Гиппократов корпус» (“Corpus Hippocraticum”) содержит около 70 отдельных сочинений, хотя ясно, что некоторые из них – части некогда единых трудов. Собрание содержит как собственные сочинения Гиппократ, так и творения других ав-

торов, написанные в разное время. Высказывались предположения, что корпус представляет собой скорее остатки медицинской библиотеки, чем работы авторов, принадлежавших к одной школе. Некоторые из сочинений свидетельствуют о развитой научной мысли и мастерстве клинических наблюдений и потому считаются более «подлинными», чем остальные. Но даже по этому вопросу нет общепринятого мнения: есть исследователи, которые вообще сомневаются в существовании сочинений, принадлежащих самому Гиппократу. Судя по всему, корпус был сформирован и приписывался Гиппократу уже в I в. н.э., когда Эротин, врач эпохи правления Нерона, составил словарь гиппократовых терминов. Сохранились комментарии к важнейшим гиппократовым сочинениям, написанные Галеном во II в. н.э. Некоторые трактаты корпуса датируются временем жизни Гиппократа, другие, по-видимому, относятся к III–IV вв. до н.э. Вероятно, к V в. до н.э. относится трактат «О древней медицине», где обсуждается проблема обучения искусству врачевания. Его автор (возможно, не Гиппократ) отвергает объяснение заболевания взаимодействием натурфилософских «основных качеств» (теплое, холодное, влажное, сухое), указывает на значение диеты и роль определенных «соков» организма. Он подчеркивает, что медицина имеет дело скорее с относительными, чем с абсолютными факторами: что полезно для одного, может оказаться вредным для другого, или то, что полезно в одно время, может быть вредным в другое [Греческая мифология о врачевании и врачевателях].

В «Гиппократовом корпусе» были заложены основы научной медицинской терминологии, которая относится к области физиологии, патологии, симптоматики и нозологии. Большинство этих терминов перешли в специальную литературу и сохранились до наших дней без изменения начального значения: “Brahion, gaster, derma, hiama, hepar, thorax, bronchus, urethra, herpes, urticaria, coma, symphysis” и многие другие [Латинская терминология в медицине 2009: 1–11].

В конце IV в. до н.э. центр древнегреческой науки переместился в Александрию (Египет). Здесь сложилась известная во всем том мире Александрийская школа. Особенно прославили её учёные-врачи Герофил и Эразистрат. Герофил первый начал изучать анатомию на человеческих трупах, исследовал мозговые оболочки, сосуды, оболочки глаза, млечные сосуды, предстательную железу, впервые употребил “Kolon dodekodakylon” (двенадцатиперстная кишка).

Эразистрат (III в. до н.э.) обогатил анатомию многими исследованиями и описал в своих работах извилины коры головного мозга, сердечные клапаны, хилёзные сосуды, ввёл термин “anastomosis”, “bulimia” и др. Из сочинений Эразистрата сохранилось несколько отрывков, собранных Галеном [Латинская терминология в медицине 2009: 1–11].

Корнелий Цельс, римский философ и врач I в. до н.э., создал своего рода медицинскую энциклопедию, из которой сохранились до нашего вре-

мени восемь книг, в которых собраны сведения о состоянии медицины за период около трёх веков до нашей эры. Используемая Цельсом лексика почти полностью вошла в словарь мировой научной медицины. С именем Цельса связаны такие термины, как “*septum transversum*” (“*diaphragm*”), “*linea alba*”. В трудах Цельса и других писавших после него римских учёных и врачей очень часто использовались термины, заимствованные у греков, и параллельно в качестве синонимов употреблялись латинские и греческие термины, поэтому медицинская терминология формировалась на двуязычной основе: греко-латинской. Такое двуязычие медицинской терминологии стало традиционным на многие века.

В России начало медицинской науки связано с изучением наследия греческих, латинских и позднее вропейских учёных, что требовало непомерного знания латинского и греческого языков. Хорошо известен пример научной деятельности М.В. Ломоносова. Пользуясь, как правило, латинским языком в своих работах не только по медицине, но и по физике, химии, астрономии, минералогии, М.В. Ломоносов многие из этих работ собственноручно переводит на русский язык и этими переводами, равно как и переводом «Экспериментальной физики» Христиана Вольфа, полагает твердое основание выработке русской естественнонаучной терминологии. Русскому языку по понятным причинам, он отдает предпочтение в работах по отечественной истории, но научную полемику в этой области, обращенную к академической общественности, ведет на латинском языке. К латинскому языку он прибегает и в научной переписке в наиболее ответственных обращениях к иностранным ученым – Эйлеру, Формею, в благодарственном послании к шведской Академии Наук. Для М.В. Ломоносова латинский язык был в полном смысле слова живым языком, носителем и двигателем творческой научной мысли, тем самым заключающим в себе неисчерпаемый источник развития новых и новых выразительных возможностей. К такому же выводу должно привести изучение латинского языка не только многих современников Ломоносова, но и многих ученых более позднего времени, уже при первом ознакомлении с их произведениями, поражающих читателя яркой экспрессивностью и индивидуальной окраской их латинского стиля, – достаточно назвать имена крупнейших представителей классической филологии конца XVIII – начала XX в. Фридриха Августа Вольфа, Лахмана, Фалена, Зелинского.

И в XIX в. многие работы по медицине в России писались на латинском языке. Великий русский хирург Н.И. Прирогов (1810–1881) защитил диссертацию “*Num vinctura aortae abdominalis in aneurismate inguinali adhibita facile actutum sit remedium*”. На латинском языке также написана диссертация выдающегося русского фармаколога И.Е. Дядьковского «О способе, которым лекарства действуют на человеческое тело» [Интернет-энциклопедия Кольера].

Современным наукам, базовая терминология которых состоит из терминов древнегреческого и латинского происхождения, очень удобно продолжать традицию и для образования новых терминов пользоваться уже известными греческими и латинскими словами.

В быту также идёт неосознанное использование этих языков. Нет такого человека любой национальности, который бы не знал приставку «анти-» (“anti-”). Хотя мало кто помнит об авторстве греков: «против», «напротив», «противное действие». По модели греческого термина «книгохранилище, библиотека» образованы «картотека», «фонотека», «дискотека», в которой уже не просто хранятся диски, а происходит действие с музыкой и танцами.

Так живые языки пользуются наследием мертвых предков [Интернет-энциклопедия Кольера]. Сохранение научной латинской терминологии придает особое значение изучению латинского языка, как необходимого в практической работе, а не только как языка одной из древнейших культур. Поэтому хотя латинский и греческий языки и принято называть «мертвыми», однако для медицинских работников это живые языки, необходимые для повседневной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Латинская терминология в медицине / В. Г. Петрова, В. И. Ермичева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель, АСТ, 2009. – С. 1–11.
2. Интернет-энциклопедия Кольера. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_colier/.
3. Греческая мифология о врачевании и врачевателях. – Режим доступа: <http://www.samsebedoctor.ru/10113/>.

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

ВНУТРИЖАНРОВАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ ТЕЛЕДИСКУРСА

Лапунова Ольга Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры теории и практики перевода
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

Проблема внутрстилевой и внутрижанровой неоднородности звучащей речи является одной из основных проблем современной стилистики, решение которой предполагает, в первую очередь, установление факторов вариативности, а затем выявление и описание разновидностей того или иного стиля или жанра речи.

Стиль произношения реализуется на сегментном уровне через тщательность реализации сегментных единиц, а фонетический стиль выступает как более широкое понятие, предполагающее отбор фонетических средств, как на суперсегментном, так и на сегментном уровне. Определяющим является то, что в отношении совокупности фонетических характеристик телевизионного дискурса, составляющих его стилистическое своеобразие, целесообразно применять понятие «фонетический стиль», тогда как стиль произношения, используемый в теледискурсе, отражает тщательность и четкость реализации сегментных средств.

Просодия и социальные характеристики коррелятивны, любая социальная роль требует вполне определенного просодического исполнения речевого действия. Адекватный выбор говорящим языковых средств неизбежно определен ситуацией общения. С другой стороны, сами речевые ситуации, маркированные стилистическими признаками, могут быть рассмотрены как стилеобразующие факторы, поскольку несут информацию, выступающую в качестве обобщения речевого опыта носителей языка.

Публичная речь по отбору лексики и нормативности синтаксиса сближается с книжными стилями (научным и официально-деловым). Однако в репортаже присутствуют элементы и разговорного стиля. Первая тенденция связана с необходимостью придерживаться в телевизионном репортаже принятых в литературном языке норм словоупотребления, синтаксиса, лексической сочетаемости слов, что характерно для письменной речи (научного и официально-делового стиля). Отсутствие экспрессии, присущей разговорной речи, отражается и на просодическом уровне: регулярное распределение ударений, отсутствие семантико-прагматических ударений, преобладание средних пауз, стремящихся к изохронности, равномерность темпа речи.

Важнейшая черта репортажа как информационного жанра теледискурса – оперативность. Еще более важный признак – корреспондент обязательно должен быть очевидцем события. На первый план обязательно выходит личностное восприятие, отбор фактов и деталей. В современной лингвистической литературе телерепортаж определяют как оперативный, динамичный рассказ об общественно важном событии, отличающийся наглядностью и активной ролью автора (свидетеля или участника).

Синтезированный телевизионный репортаж – это публичное выступление, характеризующееся всеми присущими для разговорного стиля экспрессивно-эмоциональными средствами отклонения от литературной нормы: лексическая несочетаемость (тавтология, употребление паронимов, многословие, неудачный порядок слов, нарушение норм управления), а также нелексическими средствами, как-то: неравномерность темпа речи, нерегулярное распределение ударений, хаотичность пауз.

На основе вышеизложенного возникает вопрос: укладывается ли жанр телевизионного репортажа в различных своих формах в рамки функциональных стилей (научного стиля в устной его форме и разговорного стиля), если иметь в виду общую для них функцию воздействия и основную часть используемых в них лексических и нелексических средств, или существует иерархия внутри самого жанра «телевизионный репортаж»?

Вариативность в рамках одного и того жанра устной речи, в частности, телевизионного репортажа, обуславливается рядом факторов, к числу которых относятся коммуникативная ситуация, тема речевого сообщения, условия создания репортажа, целевая установка говорящего. При этом ведущая роль в создании специфики репортажа принадлежит коммуникативно-прагматическим факторам, а именно решаемой журналистом коммуникативной задаче. Коммуникативная установка репортера на выражение эмоционально-оценочного отношения к содержанию сообщения и, тем самым, на оказание эмоционального воздействия на слушателя или же, наоборот, установка на нейтральное, бесстрастное изложение фактов и событий решающим образом предопределяет структуру репортажа, а именно его композицию, выбор лексических и грамматических средств, а также его просодическое воплощение.

Публицистической речи с элементами «разговорности» (непринужденность, простота, импровизация) свойственна такая характеристика как спонтанность речи; а телевизионные репортажи, имеющие черты научного стиля в устной его форме, характеризуются неподготовленностью, опорой на письменную форму речи.

В современной лингвистической литературе вопрос о внутренней дифференциации жанра «телевизионный репортаж» и о его взаимодействии с другими функциональными стилями дискутируется и прослеживается тенденция к выделению различных типов жанра «телевизионный репортаж». В основном разграничение разновидностей внутри данного жанра

базируется на предметно-тематической заданности и выделении тех или иных условий создания репортажа.

С психологической точки зрения телевизионная коммуникация может рассматриваться в контексте взаимосвязи журналиста и зрителя, которые и являются компонентами речевой ситуации [Матвеева 2004: 23]. Логичность, обобщенность и точность, присущие телерепортажу, составляют основные признаки речевого акта сообщения. Содержанием речевого акта «сообщение» является «констатация некоторого положения дел действительности» [Серль 1986: 14].

Особенность речевого акта «сообщение» в телерепортаже состоит в его однонаправленности: журналист не видит реакции аудитории на излагаемую им информацию. При межличностной коммуникации говорящий следит за реакцией слушающих, даже если коммуникация односторонняя (например, лекция в аудитории), контролирует восприятие, корректирует свою речь в случае падения интереса к ней и, наоборот, воодушевляется, находя понимание и одобрение. Всего этого журналист, выступающий перед камерой, абсолютно лишен. Он должен силой воображения, подобно актеру, привлекая на помощь магическое «если бы», представить на месте телекамеры человека. Одного, а не «многомиллионную аудиторию». Зритель телевидения, находясь у себя дома, психологически расположен к тому, чтобы воспринимать слово доверительное [Матвеева 2004: 54].

Человек, слушающий другого человека на близкой дистанции, как бы с глазу на глаз, вправе ожидать от говорящего душевной открытости и внутренней убежденности в том, что произносимые слова найдут отклик. Что же касается процесса созерцания журналиста на экране, то он может быть интересен для зрителя лишь в том случае, если репортер реализует себя как духовно богатая личность, проникновением во внутренний мир которой и отличается, собственно говоря, выпуск телевизионных новостей от аналогичной передачи радио. Таким образом, статус субъекта коммуникации, наличие фильтра «доверия и недоверия» к нему со стороны зрителя и определяют условия успешности иллюкутивного и перлокутивного компонентов речевого акта сообщения в телерепортаже [Ассуирова 2006: 129].

Любой речевой акт может быть охарактеризован с точки зрения взаимосвязи его основных компонентов: пропозиционального содержания, намерения говорящего (иллокуции) и степени воздействия на адресата (перлокуции).

Телерепортаж является разновидностью публичного дискурса. Дискурс может рассматриваться как «система ограничений, которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определенной социальной или идеологической позиции говорящего» [Арутюнова 1990: 136]. Система ограничений, которыми руководствуется репортер при планировании пропозиционального содержания речевого акта «сообщение» в телерепортаже, представлена правилами, составляющими журналистскую эти-

ку: это правило информативности, точности, объективности и т.д. Эти правила являются конкретизацией постулатов кооперации Г.П. Грайса и принципов вежливости Дж. Лича, которые регулируют не только речевую деятельность тележурналиста, но и любой другой тип как речевой, так и неречевой деятельности.

Телерепортаж должен быть информативным и не содержать в себе лишней информации, т.е. в нем должно быть представлено лишь объективное отражение того или иного события. Репортер должен предоставлять зрителю лишь истинную информацию о событии, описываемом в телерепортаже. Следуя постулату отношения, журналисту следует «говорить то, что в данный момент важно», не отвлекаясь на посторонние темы. Автор телерепортажа избегает неясных выражений и неоднозначности, что может привести к неправильному толкованию зрителем увиденного или услышанного. Таким образом, выполнение журналистом постулатов кооперации, описанных Г.П. Грайсом, приведет к достижению желаемого результата, а именно – донесению точной, правдивой информации до аудитории.

Однако другой важной функцией репортера является оказание воздействия на сознание и в связи с этим на поведение массовой аудитории. Поэтому, планируя стратегию выступления, тележурналист часто использует для достижения коммуникативной цели такие средства и приемы тактики речевого общения, которые противоречат правилам журналистской этики и речевого поведения вообще. Так, журналист нарушает «постулат качества» Г.П. Грайса, который гласит: «высказывание должно быть истинным» [Грайс 1985], сообщая информацию не из достоверных источников. Однако, в силу специфического характера телевидения как средства визуализированной информации иногда необъективность репортера при презентации телерепортажа не осознается зрителем, если источник речи не вызывает недоверия или настороженности, то есть информация может быть ложной и вредной, но принятой в силу открытости для нее «шлюза доверия». И, наоборот, информация может быть истинной и полезной и все-таки остаться не принятой, не пропущенной фильтром.

Эффективность иллокутивного и перлокутивного компонентов речевого акта «сообщение» в телерепортаже определяется временем звучания информационного сообщения. Иногда журналист нарушает постулат количества, который гласит: информации должно быть не больше и не меньше чем требуется [Грайс 1985], в результате чего репортер затягивает сообщение и не укладывается в рамки эфирного времени, что может служить причиной утомления аудитории и отказа ее от телевизионного контакта.

Взаимодействие пропозиционального, иллокутивного и перлокутивного компонентов речевого акта «сообщение» в телерепортаже основано на идее о том, что целостная телевизионная среда предполагает единство автора и зрителя. Языковое гурманство сегодняшнего телезрителя требует сопровождения новостного видеоряда словесной игрой, введением широ-

кого регистра языковых средств. Судя по рейтингу теленовостей существует особый спрос на остроумие, экспрессивность, предельную свободу в ассоциациях и средствах их языкового воплощения именно в указанном телевизионном жанре, что и обуславливает его дифференциацию.

Важнейшая роль в реализации коммуникативного намерения репортера принадлежит звуковым средствам языка и, в первую очередь, просодии. Действительно, в устной речи, «когда слова говорят одно, а голос другое, слушающий верит голосу». Просодия позволяет тележурналисту «обыгрывать» модально-эмоциональную и модально-оценочную составляющие смыслового содержания высказываний, варьируя их по шкале «нейтральность – эмоциональность», «объективность – оценочность», предлагая, таким образом, зрителю определенную интерпретацию комментируемого события.

Таким образом, стили и жанры звучащей речи, в том числе и жанр телевизионного репортажа, демонстрируют значительную внутреннюю вариативность, позволяющую говорить о необходимости внутрителивой и внутрижанровой дифференциации. Представляется, что одним из основных критериев, позволяющих разграничить типы телевизионного репортажа, может служить коммуникативно-прагматическая установка говорящего, находящая выражение в языковом и просодическом воплощении речи. Коммуникативно-прагматические установки в новостном дискурсе носят контекстуальный характер, т.е. выбор и употребление языковых средств зависит от интенциональных и воздействующих задач субъекта речи (репортера), учитывающего ситуативные условия акта коммуникации. Создатели телерепортажа в зависимости от реализации той или иной коммуникативной цели перерабатывают информацию, посягая на нормы языка, пересматривая парадигматические и синтагматические связи слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассуирова Л. В., Савова М. Р., Смелкова З. С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты. – М.: Флинта, 2006. – 320 с.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический. – М., 1990. – С. 136–137.
3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – № 16. – С. 45–56.
4. Матвеева Л. В., Аникеева Т. Я, Мочалова Ю. В. Психология телевизионной коммуникации. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 316 с.
5. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – № 17. – С. 78–80.

СРЕДСТВА ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ НОВЕЛЛЫ (На материале новелл Стефана Цвейга)

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Мельникова Марина Вячеславовна

студентка IV курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Классическая литература богата средствами образной выразительности, поэтому интерес к изучению текстов художественной литературы, в частности немецкой художественной литературы, не ослабевает и по сей день.

Прежде чем выявить и изучить своеобразие средств образной выразительности в текстах новелл С. Цвейга, мы обратимся к теоретическим источникам, чтобы выяснить, какие средства образной выразительности существуют, и рассмотреть их классификации.

Средство образной выразительности – это выражение, употребленное в переносном значении с целью создания образа. В произведениях изобразительно-выразительные средства носят авторский характер и определяют самобытность писателя или поэта, помогают ему обрести индивидуальность стиля, а читателю – лучше проникнуть в атмосферу книги и красочнее представить себе картину, которую рисует автор.

Для того чтобы разобраться в многообразии средств образной выразительности, мы рассмотрели точки зрения таких ученых, как Э. Ризель, Е. Шендельс, Н. Наер, М. Брандес, Д.Э. Розенталь, А.А. Волков. Каждый из лингвистов дает свое определение средствам выразительности, что вызывает разногласия и споры.

За основу в нашем исследовании мы взяли классификацию средств образной выразительности Э. Ризель, которая выделяет троп и его виды, сравнение, эпитет, перифраз и его виды.

В качестве материала для исследования мы взяли ряд новелл С. Цвейга: “Die Gouvernante”, “Schachnovelle”, “Der Amokläufer”, “Brief einer Unbekannten”, “Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau” и “Die Mondscheingasse”.

Основываясь на теоретической литературе Э. Ризель, мы хотели бы сказать, что средство образной выразительности – это результат слияния двух совершенно разных терминов, образование нового понятия путем со-

поставления или взаимодействия этих двух терминов. Средство выразительности основано на сопоставлении двух предметов, понятий, явлений, которые понимаются как близкие в каком-то отношении. Еще Аристотель писал, что невозможно научить поэта создавать метафоры, это знак таланта, поскольку для создания удачной метафоры необходимо подмечать неожиданные черты сходства.

Исследование текстов новелл с точки зрения средств образной выразительности и их разнообразия показало, что наиболее употребительными являются тропы, сравнения и эпитеты.

Тропы традиционно делятся на образованные по смежности и по сходству. Образованные по смежности, называются метонимией и основаны на замене прямого названия предмета другим:

Trink noch ein Glas mit mir [Розенталь, Теленкова 1976: 277].

Тропы, образованные по сходству – это метафора. Понятие «метафора» в стилистике рассматривается как перенос названия с одного предмета на другой, с одного явления реальной действительности на другое, основанный на внешнем или внутреннем подобии [Брандес 1983: 219]. Иными словами, метафора (die Metapher) являет собой средство вторичной номинации на основе внешнего сходства оригинала и объекта номинации [Riesel, Schendels 1975: 141].

Метафора также имеет свои подвиды. Основываясь на классификации Э. Ризель, среди основных подвидов мы выделили персонификацию (олицетворение), аллегория, символ, синестезию и антономасию. Эффективным средством создания образности в текстах новелл является разновидность метафоры – персонификация (Personifizierung), суть которой заключается в переносе черт и характеристик живого существа (в первую очередь человека) на неживой предмет [Riesel, Schendels 1975: 142]:

... die Erde schien wie atmend sich zu bewegen und die Straße bis hinauf in den Himmel zu schwingen [Розенталь, Теленкова 1976: 270].

Das ganze Haus haßte mit einem gemeinsamen Instinkt diese Menschen... [Розенталь, Теленкова 1976: 153].

Следующая разновидность метафоры – аллегория, также играет значительную роль в усилении образности немецкоязычной новеллы. Суть понятия «аллегория» заключается в иносказательном изображении абстрактного понятия с помощью конкретного образа из жизни [Zweig 2001: 29]:

Der Frühling ist ein lieblicher Junge.

Der Tod erscheint als Sensemann mit dürren Armen und Beinen gehoben.

Важную роль в создании образности текстов новелл играют также символы (das Symbol), с помощью которых на основе конкретного содержания вытекает общий смысл [Riesel, Schendels 1975: 142]:

Die Lilie ist das Sinnbild für Sanftmut und Unschuld, das Veilchen – für Bescheidenheit, die Rose – für Schönheit.

Обнаружено, что именно тропов больше всего в работах С. Цвейга – 47,4 % от всех средств выразительности, что составляет почти половину. Особенно активно применяются метонимия, персонификация и синестезия. Примеров аллегории и символа в новеллах выявлено не было.

Эпитет – средство выразительности, применяемое для украшения или конкретизации какого-либо предмета или явления, для уточнения черт характера и несущее в себе скрытое сравнение. По мнению Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс, в качестве эпитета выступает «каждое характерное определение существительного, которое оценивается соответствующим понятием, логически объективно, конкретизировано или эмоционально. Достаточно часто в эпитете эти функции объединяются» [Брандес 1983: 238]. В ходе исследования мы могли заметить, что данное средство выразительности применяется довольно активно в новеллах Стефана Цвейга. Эпитеты составили 18,6 % от общего количества средств выразительности. Примеры наглядно демонстрируют нам особенности применения данного средства в текстах С. Цвейга:

... *den süßlichen weichen Wind, der vom Lande her über die Wellen wehte* [Розенталь, Теленкова 1976: 89].

Dann hörte man, wie sein schwerer, massiger Körper dumpf in einen Fauteuil fiel, und vernahm ein wildes, tierisches Schluchzen, wie nur ein Mann weinen kann, der noch nie geweint hat [Розенталь, Теленкова 1976: 218].

Сравнение – это средство выразительности, которое вызывает большие дискуссии среди лингвистов. Некоторые даже не относят его к средствам выразительности. Однако при рассмотрении примеров сравнения на материале исследуемых новелл мы обнаружили, что данное средство явно несет образный смысл, а процент применения составляет 18,6 %:

... *ihre Augen stießen wie ein grauer Stahl in mich hinein...* [Розенталь, Теленкова 1976: 98].

Blaß und zerstört, rastlos, wie Tiere in einem Käfig, wandern sie in den Zimmern herum, begegnen sich immer wieder, sehen sich in die verweinten Augen und sagen kein Wort [Розенталь, Теленкова 1976: 20].

Перифраз делится на эвфемизм, гиперболу, литоту и иронию. Каждое средство несет свой смысл и придает свою окраску, в чем мы могли убедиться в ходе исследования текстов новелл. Мы также заметили, что особенно активно С.Цвейг применяет именно гиперболу в своих работах – 11,8 % от всех средств выразительности, что является мало характерным для других авторов:

Wie lange ich so gestanden hatte, ich weiß es nicht... eine Ewigkeit vielleicht... [Розенталь, Теленкова 1976: 125].

Hundertmal, tausendmal habe ich den kleinen Zettel gelesen, ihn geküßt... [Розенталь, Теленкова 1976: 130].

Другие виды перифраза, такие как литота или эвфемизм встречаются крайне редко.

Исследование средств образной выразительности текстов новелл С. Цвейга позволило выяснить, почему внимание читателей так привлекают образы, созданные автором. Они не просто украшают тексты, но и оживляют их, делают более реалистичными, помогают проникнуть в атмосферу произведения, а также доносят до нас мысли и чувства автора, которые он хотел выразить с помощью этих средств. Не зря именно С. Цвейга называют мастером психологической прозы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1983. – 272 с.
2. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – Изд-е 2-е. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
3. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. – М.: Высшая школа, 1975. – 315 с.
4. Zweig S. Novellen // Серия Читаем в оригинале. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАРЕНТЕЗ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Минаева Юлия Владимировна

ассистент кафедры английского языка
для экономических специальностей

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Парентеза как универсальное синтактико-стилистическое средство присутствует в любом виде дискурса. Она встречается как в ситуации спонтанной непосредственной коммуникации, так и в обработанном дискурсе художественных, научных и иных текстов, организованном с использованием определённых правил композиционного построения.

Несомненный интерес представляет анализ парентезы с точки зрения позиционного принципа в сочетании с анализом функций и семантического значения. В.В. Дружинина, опираясь на данный принцип, рассматривает осложнение основного сообщения сторонним, дополнительным высказыванием как своеобразное смысловое и интонационно-грамматическое целое и называет его «сложной конструкцией с вводным звеном» [Дружинина 1970: 3]. Вводные и вставочные образования не разграничиваются. Сложная конструкция мыслится как речевая единица, в которой один синтаксический компонент представляется как основной и ведущий, являющийся неотъемлемым звеном речевой цепи, а другой – добавочный, сторонний, связанный с речевой цепью опосредованно, т.е. через основной состав. При этом основное высказывание является смысловым и грамматическим организующим центром, вводное звено категорией дополнительного сообщения, а интонация иноплановости – его специфической грамматической формой и характерным признаком сложной конструкции.

Согласно принципу позиционности, положенному Дружининой в основу анализа сложной конструкции, парентетические вставки делятся на предвосхищающие и замыкающие. Предвосхищающие вводные предложения являются проявлением антиципации и служат средством уточнения логического хода мысли, выраженной в основном высказывании. Предвосхищающие вводные предложения рассматриваются с различных точек зрения. В структурном отношении для них характерно наличие лексико-грамматических средств связи, которые находят выражение в местоименных и наречных компонентах, осуществляющих «подхват» содержания основного высказывания. Проекция синтаксического отношения, исходящая от формы глагола, прилагательного или существительного, может не находить прямого лексического выражения, а инверсия служить достижению грамматической завершенности предложения. С точки зрения функционально-смысловых признаков семантические группы предвосхищающих комментариев тесно связаны с их дифференциацией по видам речи. Это означает, что содержание основного состава трансформируется через «образ автора» речи.

Различаются слабая (после изменяемой части сказуемого) и сильная (после члена на первом синтаксическом месте) позиция предвосхищающего вводного звена. Замыкающие вводные предложения вызываются содержанием какого-либо семантического комплекса основного состава и примыкают к этому комплексу справа с целью дополнить или пояснить его. С точки зрения содержания, все замыкающие вводные предложения делятся на два типа. Замыкающие вводные предложения первого типа связаны с содержанием дополняемого семантического комплекса, т.е. сообщают новое о том же предмете мысли, что и в дополняемом семантическом комплексе. Они разделяются на пять семантико-синтаксических подтипов: 1) пояснительно-определяющие; 2) пояснительно-дополняющие; 3) пояснительно-уточняющие; 4) пояснительно-ограничивающие; 5) пояснительно-обосновывающие вводные предложения. Замыкающие вводные предложения второго типа употребляются в связи с содержанием дополняемого семантического комплекса, т.е. сообщают о новом предмете мысли, уведат в сторону от основного предмета мысли. Они могут иметь значения следствия, причины-обоснования, противопоставления и выражать: 1) отдалённые или попутные ассоциации; 2) сопутствующие события; 3) сопутствующие эмоции.

Несмотря на то, что позиционно парентетические внесения допускают варианты расположения их в начале, середине или конце предложения, в большинстве случаев решающими факторами, влияющими на позицию парентетических внесений, оказываются функциональная перспектива высказывания (актуальное членение) и его ритмическая организация. Парентетические внесения конструктивно могут входить как в состав темы, так и в состав ремы, а также могут одновременно содержаться и в тематической,

и рематической части. Рассматривая роль парентезы в актуальном членении предложения, автор отмечает, что короткие парентетические внесения наиболее ясно разграничивают тему и рему. И напротив, продолжительные парентезы затемняют границу между темой и ремой [Фадеева 2007: 91].

Согласно позиционной классификации парентеза является приёмом интерпозитивного уточнения, в отличие от эксплеции и эпифраза, относящихся к приёмам постпозитивного уточнения. С этой точки зрения парентеза квалифицируется как интерпозиция элемента, имеющего свой собственный смысл, независимый от основного содержания включающего его предложения. В основе такого определения лежит критерий автосемантии, т.е. способность языковой единицы выразить значение или высказывание вне зависимости от других лексических единиц, синтаксических конструкций, контекста или ситуации [Гулыга 1971: 17].

На необходимость изучения парентезных конструкций в масштабе текста – более крупной, чем предложение, языковой единицы – указывает А.А. Мецлер (1987). Такой подход позволяет определить реальный лингвистический статус парентезных конструкций. Согласно с общей ориентацией современного языкознания на анализ содержательной стороны языка, он смещает акценты исследования парентезных конструкций на вопросы структуры, семантики и прагматики относительно целостных, коммуникативно-ориентированных смысловнесущих единиц и вводит понятие текстового блока как сложной семантико-синтаксической структуры, определенной системы связи смыслов.

Своеобразие текстовых блоков с парентезными конструкциями заключается в том, что в их пределах эти конструкции выполняют функции либо коммуникативного предиката (слова и словосочетания), обеспечивая логическое отношение между составляющими блока, либо комментирующей части блока (предикативные парентезные конструкции).

Основным направлением логического развертывания мысли в пределах текстовых блоков с парентетическими конструкциями различных функционально-семантических групп автор считает выведение нового знания на основе либо общественного знания, либо выработанных ранее ассоциаций. В силу этого композиционно-структурная значимость парентезных конструкций в рамках текстовых блоков любого ранга должна учитываться на уровне как смысловой структуры, так и грамматической – в семантике парентезных конструкций и в порядке следования частей блока. А.А. Мецлер отмечает, что появление и распределение в тексте парентезных конструкций определяется прагматическими факторами коммуникации, которые модифицируют логико-семантические отношения между высказываниями и способствуют их однозначной и адекватной интерпретации [Фадеева 2005: 168].

Б. Штольтенбург проводя эмпирическое исследование немецкой устной речи, определяет парентезы как нарушения синтаксических структур непосредственно в ходе их возникновения. По мнению автора, речь идёт о

«типичной» парентезе в том случае, если синтаксически она не связана с включающим предложением, выделена интонационно (паузой, акцентом, быстрым темпом / меньшим словесным акцентом) и выполняет функцию метакомментария [Stoltenburg 2003: 9]. Но перечисленных критериев не достаточно для полного представления об этом явлении. Однако данное определение парентезы имеет свои преимущества. Изначально автор не определяет парентезу как вставную конструкцию, так как хотя слушающий ожидает, что говорящий по окончании парентезы вернётся в начатую конструкцию, происходит это не всегда, потому что за это время говорящий довольно часто теряет нить высказывания.

В основе парентез обиходно-разговорной речи лежит трёхчленная структура: парентеза «разбивает» высказывание как цельность, в результате остаётся его неполная часть перед парентезой, сама парентеза и продолжение высказывания после парентезы. Важно отметить, что основой такого трёхчлена в устной речи не является «полное предложение».

Начатая синтаксическая конструкция может быть прервана парентезой или расширена совершенно новым предложением, содержащим определения, относительные придаточные предложения и т.д. Разница между ними заключается в том, что парентеза нарушает начатую синтаксическую структуру, а не расширяет её как перечисленные выше атрибутивные конструкции, которые являются полностью интегрированными составными частями предложения, поскольку согласованы с ним при помощи предложения и относительных местоимений в падеже, числе и роде [Фадеева 2015: 145].

Все структурные разновидности парентез, выполняя в процессе коммуникации информативную или метакоммуникативную функции, обладают большим прагматическим потенциалом и используются для эффективного вербального воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гулыга Е. В. Теория сложноподчинённого предложения в современном немецком языке. – М.: Высшая школа, 1971. – 206 с.
2. Дружинина В. В. Вводные предложения и их функционирование в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1970.
3. Мецлер А. А. Структурные связи в тексте (парентезные конструкции). – Кишинёв, 1987. – 141 с.
4. Фадеева Л. В. Парентеза в немецкой устной диалогической речи (на материале мангеймского корпуса): дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2005. – 244 с.
5. Фадеева Л. В. Парентеза в современных лингвистических исследованиях // Гуманитарные исследования. – 2007. – № 4 (24). – С. 89–92.
6. Фадеева Л. В. Рамочная конструкция предложения и её нарушение в современном немецком языке // Теория и история германских и романских языков в современной высшей школе России. – Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – С. 142–146.
7. Stoltenburg B. Parenthesen im gesprochenen Deutsch // Interaction and Linguistic Structures. – 2003. – №. 34.

СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ РОЛЕЙ В УСТНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Толстоногова Ирина Викторовна

аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

В лингвистической науке сложилось традиционное понимание ролевой структуры коммуникации, в которой участвуют две основные прагматические категории, две базовые роли – говорящий и слушающий / пишущий и читающий. Изучение участников общения в рамках устного академического дискурса (далее УАД) вполне может укладываться в данную традиционную схему коммуникации. Однако следует учитывать тот факт, что в различных ситуациях общения эти роли имеют свою специфику и воплощаются во множестве вариантов. Многоплановость УАД позволяет конкретизировать ролевую структуру и разработать своего рода систему коммуникативных ролей.

Итак, каждый участник УАД в процессе общения контактирует друг с другом, выполняя какую-либо коммуникативную роль. В лингвистической науке нет однозначного понимания этого феномена: определения могут варьироваться в очень широких пределах. Вслед за И.А. Стерниным под *коммуникативной ролью* мы понимаем поведение человека в общении, в той или иной коммуникативной ситуации; образ, который создается человеком в процессе общения для достижения определенной цели. Коммуникативная роль складывается из определенных действий, набора жестов, фраз, интонаций, внешности и даже одежды [Стернин 2001].

В данной статье представлен набор коммуникативных ролей для взаимодействия «преподаватель ↔ студент / студенческий коллектив», которое является ядром УАД. Материалом исследования выступили аудиозаписи практических занятий по английскому языку со студентами младших курсов неязыковых специальностей различных вузов Беларуси.

С нашей точки зрения, все коммуникативные роли на практическом занятии можно разделить на два блока: 1) связанные с коммуникативным статусом общающихся или *стандартные* (термин И.А. Стернина) и 2) связанные с коммуникативной функцией общающихся в специфических ситуациях общения, или *функциональные*.

Стандартные коммуникативные роли агента и клиента. Рассмотрим первый блок коммуникативных ролей. Данные роли связаны с *коммуникативным статусом* участников взаимодействия. Под коммуникативным статусом мы понимаем «положение субъектов коммуникации относительно друг друга» [Абросимова 2001]. В УАД данные положения субъектов закреплены институционально. Так, преподаватель является

«агентом», т.е. представителем социального института, играющим активную роль в статусно-ролевых ситуациях общения, а студенты выступают «клиентами» [Карасик 2000]. Общение между преподавателем и студентами представляет собой взаимодействие людей разного уровня образования и профессиональной компетенции. Это предполагает, что коммуникативный статус «агента» несколько выше статуса «клиента».

Коммуникативные роли агента и клиента определяют характер речевого поведения участников УАД. Первое, что обращает на себя внимание, – количественное соотношение объема речевой продукции агента и клиентов. На всех практических занятиях наблюдается явная диспропорция в сторону агента, что подчеркивает коммуникативное лидерство преподавателя.

Факт коммуникативного лидерства агента в очередной раз подтверждается и проведенным ранее анализом речевых актов. Полученные результаты демонстрируют, что структура взаимодействия «преподаватель ↔ студент / студенческий коллектив» представляет собой большей частью (26,7 %) попеременную реализацию иницирующего речевого шага преподавателя, включающего интеррогатив (часто в комбинации с другими речевыми актами), ответного речевого шага студента, включающего констатив, и реакции преподавателя, включающей оценку (часто в комбинации с другими речевыми актами). Это говорит о том, что участники УАД четко разграничивают свои коммуникативные роли: агент спрашивает – клиенты отвечают – агент оценивает ответ. Тем не менее, построенный данным образом дискурс воспринимается всеми коммуникантами как должный.

При этом особенность УАД, реализуемого на практическом занятии по английскому языку, заключается в том, что при этой институциональной неравностатусности сохраняется двусторонняя коммуникация на основании признания равноправности всех участников общения. Негативный образ преподавателя-диктатора постепенно уходит в прошлое. Современный преподаватель предпочитает использовать в своей деятельности *общение на основе дружеского расположения* (термин В.А. Кан-Калика), которое предполагает увлеченность общим делом. Преподаватель исполняет роль не только агента УАД, но и роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

Основная цель *агента* – выполнение гностической функции, которая обеспечивает процесс познания и реализуется через информационный контакт с клиентами. Так, например, агент может выступать источником информации. Однако такой тип взаимодействия характерен лишь на начальном этапе обучения. В дальнейшем основная задача агента – научить студентов учиться. Преподаватель говорит студентам, где новую информацию можно найти, например: чтение текста, просмотр видео, прослушивание аудио, поиск в интернете и т.д. Иными словами, роль агента меняется – это чаще всего *организатор* деятельности студентов (данная функ-

циональная коммуникативная роль будет рассмотрена ниже). Работая с источниками информации, отвечая на вопросы агента, делая различные виды упражнений, студенты учатся извлекать необходимую информацию. Агент также оценивает деятельность студентов и анализирует итоги групповой и индивидуальной работы.

Основная цель *клиента* – выполнении определенных обязанностей: добросовестное отношение к учёбе, посещение занятий, исправное выполнение заданий, сдача зачётов и экзаменов; соблюдение правил внутреннего распорядка; уважительное отношение к преподавателям и другим студентам и т.д. В рамках дискурса практического занятия задача “исправное выполнение заданий”, предложенных преподавателем, безусловно, является основной.

Как только клиент не выполняет свою коммуникативную роль в полном объеме, возникает академическое сопротивление, которое авторы «Институциональной прагматики» считают характерным признаком академического дискурса, составным элементом позиции клиента в современном университете [Институциональная прагматика 2008].

С нашей точки зрения, стандартные коммуникативные роли *агента и клиента* являются долговременными, которые в той или иной степени сохраняются и в фоновом режиме проходят через все практическое занятие.

Функциональные коммуникативные роли преподавателя и студентов. Второй блок коммуникативных ролей рассматривается с точки зрения *коммуникативной функции*, т.е. определение роли участника зависит от функции, выполняемой им на практическом занятии в специфических ситуациях общения. Данные роли кратковременны и непостоянны. При этом одно и то же лицо может выполнять разные роли, например, преподаватель является не только агентом, но также наблюдателем, консультантом, организатором, а иногда даже клиентом, занимая позицию студента. В последнем случае речь идет о *перераспределении или смене коммуникативных ролей*.

Смена коммуникативных ролей наблюдается в диалоге, споре и других видах обмена информацией. Например, рассмотрим ситуацию, когда студент выступает с мини-докладом. В данном случае он является агентом, предоставляя новую информацию аудитории, включающую в себя и преподавателя, который в данном случае «играет» роль клиента. Эта смена ролей чётко отражается и в плане пространства: студенты по очереди выходят к доске, а преподаватель отходит в сторону или занимает место за партой.

Итак, остановимся подробнее на основных функциональных коммуникативных ролях **преподавателя**.

Инициатор – это автор темы, которой должны придерживаться все участники УАД. Инициатор начинает беседу, активно участвует в дальнейшем обсуждении, оценивает и благодарит коммуникантов за предоставленную информацию и т.д. Данная коммуникативная роль выполняет

одну из важнейших коммуникативных функций: от того, как инициатор организует переход от предкоммуникативной ситуации к непосредственному взаимодействию, а также от одной коммуникативной ситуации к другой непосредственно во время взаимодействия, зависит успех всего УАД, реализуемого на практическом занятии по английскому языку.

Консультант – это специалист, дающий советы по вопросам в области своей компетенции. Консультант предоставляет дополнительную информацию по поднятому вопросу, отвечает на вопросы участников дискурса, делает ссылки на разные источники информации. Так, например, на одном из занятий в качестве домашнего задания преподаватель предлагает студентам подготовить видеопроjekt об особенностях их будущей профессии. Со студентами была проведена небольшая консультация, на которой преподаватель дал рекомендации: выбор оборудования, которое им понадобится; порядок подготовки видеопроекта и т.д. На следующем занятии преподаватель пообещал ответить на все имеющиеся у студентов вопросы, т.е. провести еще одну консультацию непосредственно по содержанию видеопроекта.

Активный наблюдатель – коммуникант, который практически не принимает участие в общении. Преподаватель не навязывает студенту своих знаний, а лишь направляет его познавательную деятельность в нужное русло. Как результат, студент свободно общается с одноклассниками и открыто высказывает свою точку зрения. Основная задача преподавателя, который принимает на себе коммуникативную роль наблюдателя, – устранить «препятствия» на пути познавательной деятельности студентов. Хотя личность преподавателя в данном случае отходит на второй план, влияние ее на аудиторию не уменьшается, а, наоборот, возрастает. Роль активного наблюдателя особенно хорошо видна при организации самостоятельной парной или групповой работы, во время которой преподаватель часто ходит по аудитории, тактично вмешивается в беседу, помогая студентам или делая замечания.

Организатор – коммуникант, который основывает, налаживает и упорядочивает процесс обучения, общения и взаимодействия на практическом занятии, а также объединяет и сплачивает участников дискурса для выполнения какой-нибудь совместной работы. Коммуникативная роль организатора осуществляется через императив общения: на практическом занятии преподаватель указывает студентам, что делать (отвечать, читать, слушать, писать), дает инструкции к выполнению заданий, различные предписания и рекомендации.

Инструктор – коммуникант, который учит студентов использовать полученные знания по английскому языку применительно к своей профессии. Именно поэтому преподаватель в роли инструктора должен быть специалистом в той профессиональной сфере, в которой затем будут работать студенты. Это непросто, и зачастую на помощь преподавателю приходят сами студенты, которые в некоторых ситуациях лучше владеют предметом своей специальности и могут корректировать преподавателя. Следует за-

метить, что в таких ситуациях студент принимает на себя функциональную коммуникативную роль *профессионала* (которая будет рассмотрена ниже), возникает взаимодействие «инструктор ↔ профессионал(ы)», что является очень эффективным в достижении основной коммуникативной цели изучаемого типа дискурса.

Далее опишем основные функциональные коммуникативные роли студентов. Следует отметить, что выделить и описать коммуникативные роли, относящиеся к данному блоку, оказалось довольно непросто. Это связано с определенной пассивностью и инертностью студентов, которые редко самостоятельно проявляют коммуникативную инициативу. Нами установлено, что студент зачастую выбирает ту коммуникативную роль, которая близка ему в данный момент либо продиктована ситуацией общения, созданной преподавателем. К наиболее частотным вариантам относятся следующие роли.

Слушатель – коммуникант, который не стремится принимать активное участие в дискурсе. Зачастую такое происходит тогда, когда студент не готов к занятию и его основная цель – «отсидеться» незамеченным. К таким студентам преподаватель относится негативно, иронично называя их «вольными слушателями», которые приходят на занятие только для того, чтобы не получить пропуск по неуважительной причине. Однако возможен и другой вариант. Студент играет роль слушателя, когда это продиктовано некоторыми особенностями его темперамента. Обычно такие студенты очень внимательны, детально воспринимают информацию, но при этом не высказываются вслух, а делают определенные выводы для себя. В обоих случаях преподаватель замечает таких студентов и пытается вовлечь их в процесс общения. Так, например, задавая вопрос, преподаватель практически всегда обращается ко всей группе, предоставляя возможность всем студентам подумать. И только потом выслушивает желающих высказаться (обычно это студенты, которые выполняют коммуникативную роль *активиста*), либо спрашивает конкретных студентов (часто это как раз *слушатели*).

Пассивный наблюдатель – коммуникант, который склонен к бездействию восприятию. При этом достаточно внимательно следит за ходом коммуникации и в любой момент готов ответить на вопрос преподавателя и высказать свое мнение. Данная роль наиболее ярко проявляется, когда активен один или несколько студентов, а остальные внимательно слушают и воспринимают всю информацию с позиции критики, т.е. являются пассивными наблюдателями. Затем пассивные наблюдатели задают вопросы, спорят, дают комментарии и т.д.

Активист – коммуникант, который любит высказываться и быть в центре внимания, инициативен, очень эмоционален, речь беглая и громкая, много знает и постоянно ссылается на дополнительные источники, участвует в обсуждениях, много высказывается о своем личном впечатлении, о своем личном отношении к той или иной проблеме. При этом может создавать дополнительные трудности, так как преподаватель иногда вынужден «останав-

ливать» студента-активиста, чтобы дать возможность высказаться другим участникам дискурса. Основная цель – получить хорошую отметку, похвалу от преподавателя и одногруппников. При этом достижение цели не всегда является успешным, так как в связи с высокой активностью и широтой интересов у такого студента может отсутствовать глубина знаний.

Исследователь – коммуникант, который занимается решением какой-либо проблемы, поставленной перед ним преподавателем. Вдумчив, старается докопаться до истины и изучить проблему со всех сторон, любит рассуждать. Основная цель – увидеть, услышать, понять новый смысл, раскрыть новую идею и довести это до аудитории, которая состоит из одногруппников и преподавателя. Организация такой работы на практическом занятии по английскому языку представляется несколько проблематичной, но при этом практически во всех проанализированных аудиозаписях имеются ее элементы. Приведем несколько примеров: студенты представляли рассказы об известных журналистах (поиск информации в источниках); сравнивали подготовку журналистов в различных вузах мира (развитие навыков сравнения); подробно разбирали оригинальные объявления из риэлтерского журнала (развитие навыков критического мышления); дискутировали по проблемам инвестирования капитала (развитие навыков научной дискуссии) и т.д.

Лидер – коммуникант, который «ведет» за собой других участников дискурса. Студент в роли лидера является хорошим оратором, имеет определенную власть над другими участниками дискурса, склонен говорить энергично и эмоционально. При этом следует обратить внимание на тот факт, что высказанные утверждения и идеи исходят не только от самого лидера. Наиболее ярко это роль проявляется во время парной или групповой работы студентов. Практически всегда найдется студент, который возьмет на себя ответственность за всю группу, как в подготовке задания, так и в последующей ее презентации. Однако случаются ситуации, когда студенты избегают такой ответственности. В данном случае вновь коммуникативное лидерство проявляет преподаватель, который назначает «главного».

Профессионал – коммуникант, являющийся специалистом в какой-либо области деятельности. В связи с тем, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально ориентированный характер, каждый студент, при условии создания определенных ситуаций преподавателем, исполняет эту роль. Как уже отмечалось выше, данная функциональная коммуникативная роль очень важна. Студент в роли профессионала имеет определенные теоретические знания и владеет определенными навыками и умениями, которые он узнает непосредственно на занятии по английскому языку либо «переносит» из других предметов, изучаемых в университете. Речь профессионала информативна, отличается присутствием специальной терминологии.

Таким образом, система коммуникативных ролей во взаимодействии «преподаватель ↔ студент/студенческий коллектив» в рамках УАД, реализуемого на практическом занятии по английскому языку, представляет собой многомерное образование, состоящее из нескольких блоков. Первый блок составляют *стандартные* коммуникативные роли агента и клиента, которые в той или иной степени сохраняются в течение всего практического занятия. Вторым блоком представлен *функциональными* коммуникативными ролями. Так, преподаватель принимает на себя коммуникативные роли инициатора, консультанта, активного наблюдателя, организатора, инструктора. Студенты, в свою очередь, исполняют роли слушателя, пассивного наблюдателя, активиста, лидера, исследователя, а также профессионала. Естественно, данное разделение очень условно. В действительности все коммуникативные роли переплетаются и взаимодополняют друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Институциональная прагматика студенческого действия в университете: академическое сопротивление / под ред. А. А. Плотникова, А. М. Корбута. – Минск: БГУ, 2008. – 157 с.
2. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
3. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж: ВГУ, 2001. – 228 с.
4. Абросимова А. Коммуникация в Интернете: взаимопонимание и статус // Русский журнал. – 2001. – Режим доступа: http://old.russ.ru/netcult/20011022_abrosimova.html (Дата доступа 02.11.2015).

ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ КАК ИСТОЧНИК СИНТАКСИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Фадеева Людмила Владимировна

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка
Московского государственного института международных отношений
(университета) МИД РФ, Москва, Россия

Явление парцелляции давно привлекает внимание учёных. На рубеже веков этот интерес заметно возрос в связи с антропоцентрической направленностью современной лингвистической науки на единицы, отражающие человеческий фактор в языке. Принцип антропоцентризма, внимание к субъекту коммуникации выдвинули на первый план исследование устной речи, которая характеризуется диалогичностью, эмоционально окрашена, зависит от экстралингвистических факторов. Многие исследователи рассматривают парцеллированные конструкции (ПК) только как явление разговорной речи. Хотя эмпирически доказано, что ПК могут употребляться как в разговорной, так и в кодифицированной литературной речи, в различных функциональных стилях [Ванников 2009]. Результатом языковых преобразо-

ваний стало «размывание» границ традиционных грамматических норм. И как следствие – существенные изменения синтаксической организации текстов художественной литературы. В которые всё чаще стали включаться расчленённые синтаксические построения, заимствованные письменным дискурсом из устной речи, придающие тем или иным частям дискурса особую выделенность, акцентированность, повышенную эмоциональность. Создаваемый ими своеобразный синтаксис получил название «актуализирующего» (Н.Д. Арутюнова), экспрессивного (Г.Н. Акимова). ПК детализируют сообщение, делают его более обозримым и более действенным. Благодаря им создаётся так называемый «рубленый» стиль, осуществляется стремление к расчленённой подаче информации. В настоящее время ПК признаны самой распространённой конструкцией экспрессивного синтаксиса (Г.Н. Акимова, О.В. Александрова, А.П. Сковородников и др.).

Под *парцелляцией* мы понимаем речевую реализацию единой синтаксической структуры предложения не одной, а несколькими интонационно-смысловыми речевыми единицами – фразами, выбор которых обусловлен коммуникативной и прагматической интенцией субъекта речи. ПК состоит из базовой части, представляющей основное пропозициональное содержание, и одного или нескольких парцеллированных компонентов (парцеллятов), содержащих зависимую отчленённую часть высказывания. ПК как явление актуального (коммуникативного) синтаксиса, представляет собой средство выделения, усиления наиболее важных моментов предложения, т.е. средство создания в высказывании нового (дополнительного) речематического центра (или нескольких речематических центров) [Фадеева 2011: 251].

Чёткое разграничение понятий парцелляция и присоединение является одной из наиболее сложных проблем, связанных с изучением ПК, поскольку большинство отчленённых сегментов несут «оттенок присоединительности», особенно при наличии союзной связи с базовой частью, например: *Absolut unmöglich sind ja diese ›Hey, was bin ich aber kreativ‹-Eltern, die ihr Kind Samsara, Roxalla oder Turgor nennen. Weil auf Indianisch „aufgehende Sonne“ oder „strahlende Stute“ heißt. Oberpeinlich. Allein die Vorstellung: „Das sind Uschi und Hartmut und ihre Tochter Samsara Julietschkah (mit h hinten)“* [Fröhlich 1998: 13]. «Ассоциативно-добавочный» характер подобных построений позволил многим лингвистам относить их к числу присоединительных конструкций. Однако, как видно из примера, парцеллят является членом структурно-семантической схемы, заданной базовой частью. В качестве категории коммуникативного синтаксиса парцелляция должна рассматриваться в ряду средств смыслового членения содержания сообщения, так как при парцелляции происходит расчленение готового высказывания на речевые отрезки, отделённые в письменной речи знаком точка. Присоединительная же конструкция возникает в сознании говорящего в процессе высказывания, являясь как бы добавочным, иногда очень важным элементом к основному высказыванию, что связано с такими характеристиками разговорной диалогической речи, как ситуативность, эмо-

циональность, спонтанность, линейность. Поскольку парцелляты всегда резко акцентированы и рематизированны, парцелляция является средством речевой экспрессии, а присоединение представляет собой семантический оттенок средств связи, придающих высказыванию, к которому они прикрепляются присоединительный характер, значение добавочного сообщения. Кроме того присоединение как грамматическая категория обладает собственной грамматической формой (специальными союзами, союзными предложениями, интонацией). Причём парцелляция может накладываться на присоединительные отношения и усиливать их [Копнина 2006: 281]. Например: *Mein Gott! Ich, eine junge, moderne Frau, Typ Gebildete-junge-Yogurette-Esserin, werde zur devoten Schleimerin. Ekelhaft, dieses Aufgeben jeglicher Prinzipien. Und noch dazu erfolglos.* [Fröhlich 1998: 10]. Если присоединяться могут как автосемантические предложения, так и синсемантические части предложения, то одним из признаков парцеллированных компонентов является их синсеманτικότητα [Борисова 2003: 8]. Облегчая восприятие распространённых и переусложнённых синтаксических структур, парцелляция выступает как особый приём текстообразования.

Сходство парцелляции и обособления бросается в глаза даже при самом поверхностном рассмотрении: и обособление и парцелляция основаны на вычленении частей высказывания и обладают определённой структурной, интонационной и функциональной общностью [Ступкина 2008: 6]. Отличительной чертой немецкого предложения является рамочная конструкция. Вынос за рамку, обособление и парцелляция – это способы, помогающие говорящему избежать эффекта «перегрузки высказывания». Они делают позицию конца предложения коммуникативно и прагматически значимой. Однако в основе обособления лежит пунктуационное и смысловое вычленение в составе предложения второстепенных членов, отличающихся относительной семантической и синтаксической самостоятельностью, в результате чего они обретают статус полупредикативных единиц [Фадеева 2011: 224]. В основе парцелляции лежит вынесение в актуализируемую позицию посредством полного отчленения от основного состава предложения наиболее важных частей высказывания, в том числе тех, которые не входят в круг обособляемых (сильноуправляемых элементов, частей сложных предложений, подлежащего, частей составного сказуемого). Например: ... *Mutti, eine resolute und nicht unflotte Person, hat eine alte Schulfreundin. Heidrun. Und diese Heidrun hat einen nach eigenen Angaben wahnsinnig attraktiven und schlaunen Sohn, der zufällig noch zu haben ist. 31 und Medizinstudent. Ja, und dieses Fabelwesen, genannt Gregor, und ich wären doch die perfekte Kombination. Meinen jedenfalls Mutti und Heidrun. Haben sie beim gemeinsamen Bridge beschlossen.* [Fröhlich 1998: 20]. При проверочной трансформации ПК в обычное предложение большинство отчленённых сегментов входит в состав базовой части в качестве необособленных членов предложения. Кроме того, обособленные члены не покидают пределы основного предложения, выделяясь в письменной речи запятыми и тире, тогда

как парцелляты отделяются от базовой части финальными знаками препинания (точка, восклицательный знак, вопросительный знак, многоточие).

Некоторые исследователи рассматривают высказывания с парцелляцией как эллиптические предложения [Riesel, Schendels 1975; Вардуль 1969]. Так, отечественный германист О.Н. Шмелева полагает, что парцеллированные высказывания являются «окказиональным эллипсисом, который не может быть спрогнозирован, его возникновение определяется исключительно намерениями говорящего» [Шмелева 2006: 193].

Эллиптические предложения и парцеллированные конструкции функционируют в естественной речи и представляют явления актуального синтаксиса, обнаруживая сходные черты: они синсемантически, выражают рему высказывания, могут употребляться как в речи одного, так и в речи разных коммуникантов. Эллиптические предложения ситуативно и контекстно обусловлены. Парцеллированные компоненты являются частью структуры базового предложения: их можно ввести в рамку базового предложения, не нарушив при этом грамматичности последнего.

Различие между обсуждаемыми конструкциями можно найти не только в их структуре, но и обратившись к прагматической стороне их употребления. Эллиптические предложения либо принадлежат речевым актам разного типа (в сравнении с высказываниями, на которые они реагируют), либо вообще не имеют эксплицитно выраженного коррелята, а воспринимаются при помощи ситуации. Части парцеллированной конструкции представляют собой речевые акты одного и того же типа.

Со второй половины XX в. и в новом столетии расширяется стилистическое использование парцелляции. Она проникает в различные тексты – художественные, публицистические, научно-популярные [Варламова 2007: 91]. ПК претерпевают структурные и функциональные изменения, процесс развития подобных построений всё ещё продолжается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е. В. Коммуникативно-прагматические особенности парцеллированных конструкций в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2003. – 20 с.
2. Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. – М., 2009. – 296 с.
3. Варламова Е. В. Лингвостилистические особенности политического дискурса в Интернете // Язык средств массовой информации: сборник обзоров / отв. ред. Н. Н. Трошина. – М., 2007. – С. 84–99.
4. Копнина Г. А. Парцелляция // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 279–282.
5. Ступкина М. О. Парцелляция в современном болгарском языке (на материале художественной прозы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2008. – 20 с.
6. Фадеева Л. В. Структурно-семантическая характеристика приложения в современном немецком языке // Вестник МГИМО-Университета. – 2011. – № 2(17). – С. 221–225.

7. Фадеева Л. В. Функции парцелированных конструкций в немецких художественных текстах // Вестник МГИМО-Университета. – 2011. – № 1(16). – С. 249–254.

8. Шмелева О. Н. Дискурсивный анализ феминистских текстов (на материале проблемно-портретных очерков германского политического феминистского журнала «ЕММА»): дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГПУ, 2006. – 233 с.

9. Fröhlich S. Frisch gepreßt. – Eichborn Verlag. 1998. – 194 S.

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕКСТОВ ПЕСЕН В СТИЛЕ РЭП

Чурушкина Антонина Николаевна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Немаловажную роль при рассмотрении текстов рэперов играет синтаксический анализ предложений. С синтаксической точки зрения предложения могут быть рассмотрены по цели высказывания. Стилистическую ценность **повествовательных предложений** определяют содержание, синтаксическая структура, порядок слов, выбор лексики и другие характеристики. Повествовательные предложения являются основным типом предложений в текстах песен в стиле рэп на немецком языке, поскольку основная задача рэперов заключается в том, чтобы рассказать слушателям о жизни, о проблемах, существующих в обществе, об окружающей действительности.

Объем предложения зависит от вида речи (устной или письменной), сферы и цели использования языка и от индивидуальных особенностей говорящего. В проанализированных текстах встречается большое количество коротких предложений, а некоторые тексты („5 krasse Rapper“ Sido) практически полностью состоят из коротких предложений.

Простые предложения, содержащие от трех до пяти членов предложения, составляют около 40 % предложений. Можно предположить, что такой тип предложений используется для облегчения создания ритма, а также более точной передачи мысли и стремлением к категоричности. „Diese Zeilen pressen dich brutal in den Sitz“, „Wir bringen die Welt wieder in Einklang“ („All 4 one“ Kool Savas).

Короткие сложносочиненные предложения составляют 25 %: „Ich bin jetzt da für sie, und alles wird im Guten enden“ („Engel“ Bushido), „Ich war weg, doch der Bozz ist back“ („der Bozz“ Azad).

Сложноподчиненные предложения, которые содержат не больше одного придаточного, насчитывают только 7 %. „Ich bin ein Engel, der über die Kinder wacht“ („Engel“ Bushido), „Es ist Zeit, dass sich einiges ändert hier“ („All 4 one“ Kool Savas).

Часто авторами текстов песен не соблюдаются правила построения предложений, и они меняют порядок слов, чтобы добиться рифмы:

Es ist Zeit, dass sich einiges **ändert** hier,
denn ihr habt leider wenig bewegt.
Lass uns kämpfen, dass hier einiges besser wird,
ansonsten ist es für uns alle zu spät.

В текстах рэперов встречаются предложения средней длины (около 20 %), которые состоят из 4–7 членов предложения и представляют собой ведущую синтаксическую структуру в современном немецком языке. По форме такие предложения могут быть простыми распространенными с причастными, инфинитивными, атрибутивными и адвербиальными группами, а также с однородными членами; сложносочиненными и сложноподчиненными. „Alle Deine Rapstars sind virtuell und künstlich“ („Raps sind unsere Waffe“ Kool Savas), „Ich meine auch, wir müssen auf den Hof, um uns zu sehen“ („Es tut mir leid“ Bushido), „Ich bin verwirrt, es hat mich zerrissen dich zu verlieren“ („Alles Lügen“ Azad).

Длинные предложения, представляющие собой простые распространенные предложения, сложноподчиненные предложения с разветвленной и многоступенчатой системой придаточных предложений, сложносочиненные предложения с большим количеством составляющих его предложений, в текстах песен в стиле рэп не встречаются.

Побудительные предложения служат для языкового выражения волеизъявления говорящего к адресату. В текстах рэперы часто обращаются к своим слушателям. При этом побудительное предложение может оформляться различными грамматическими средствами, чтобы придать высказыванию различную степень уверенности или вежливости и сформулировать соответствующим образом просьбу, совет, рекомендацию, предостережение, приказ наставление или запрет [Fleischer, Michel, 1977]. В проанализированных текстах побудительные предложения занимают существенное место (около 35 %), поскольку рэперы достаточно часто предостерегают своих соперников или угрожают им, дают советы фанатам, призывают к каким-либо действиям. В текстах встречаются побудительные предложения с различными конструкциями, но чаще всего такие предложения оформляются с помощью повелительного наклонения глагола: “Schau mich an...” („Schau mich an“ Bushido), „Steh auf und geh raus“ („5 krasse Rapper“ Sido), „Hebt die Faust hoch, rebelliert wie ein Demonstrant“ („All 4 one“ Kool Savas). Следует особо подчеркнуть, что в проанализированных текстах используются формы единственного и множественного числа, а вежливая форма повелительного наклонения не встречается. Это связано с тем, что рэперы обращаются либо к друзьям, либо к соперникам. В предложениях с глаголом в повелительном наклонении в единственном числе рэперы используют иногда обращение “Junge”, “Alter”, “Kid” или “man”, показывая тем самым, что песня адресована определенному кругу слушателей – “Geh in Deckung, Junge!” („Alarm“ Azad). Наиболее часто рэперы используют повелительное наклонение глагола как раз для предупреждения соперников об исходящей от него опасности, запугивания их и их единомышлен-

ников, а также для призыва не сопротивляться и не стоять у рэпера на дороге, например: “Kuck, aber fass meinen Schmuck nicht an, kuck, oder ich spuck dich an, Mutterficker renn davon” („Der Boss hängt voll Gold“ Kollegah), “Sieh! Der King ist back” („King of Kock“ Kollegah).

Неизменяемые формы глагола также встречаются в текстах песен для оформления побудительных предложений, но гораздо реже – “Aufnehmen, auflegen, auftreten” („Terrorist“ Kool Savas), “Das peinliche Biten bite vermeiden” („Zehn Rap-Gesetze“ Curse), как и побудительные предложения с модальными глаголами – “Du musst HipHop lieben” („Zehn Rap-Gesetze“ Curse). Побудительные предложения с конструкцией würde + Infinitiv в проанализированных текстах песен в стиле рэп не встречаются.

Нередко в речи возникают **вопросы**, которые требуют речевого действия, т.е. ответа. Однако, риторические вопросы, содержащие эмоциональное утверждение или отрицание в форме вопроса, не предполагают наличие ответа. Они служат как утверждение мысли, содержание которой не подвергается сомнению. К такому типу вопросов можно отнести вопросы “Warum sieht es keiner?” („Alles Lügen“ Azad), “Wer hat Schuld?” („Drogen, Prostitution ist meine Generation“ Bushido), поскольку благодаря контексту песен ответ на эти вопросы является очевидным, а постановка данных вопросов служит для выражения эмоционального состояния автора. В песнях, как правило, не ведется диалог, но некоторые вопросы задаются предполагаемому собеседнику как в диалоге: “Kennst du mich noch?” („Du bist der Wahnsinn“ Azad), „Hast du Mut?“ („Böser Blick“ Fler). Вопросительные предложения составляют 17 % от общего количества.

Выразительные возможности **восклицательного предложения** заключаются в передаче восторженности, радости, раздражения, горя, ужаса, иронии, угрозы и т.д.» [Брандес, 1990: 254]. Восклицательные предложения могут иметь различную структуру: например, форму вопросительного предложения со сказуемым на первом месте или с вопросительным словом; форму придаточного или повествовательного предложения. Многочисленными являются одночленные и эллиптические восклицательные предложения. В текстах песен в стиле рэп встречаются восклицательные предложения, состоящие из одного междометия (8 %) “Yeah!”, “Yo!”, “Ouh!”, “Oh!”, “Ah!”. Одночленные и эллиптические предложения также широко представлены в текстах рэперов: “Gottverdamm!” („Schau mich an“ Bushido), “Optik!” („Charisma“ Kool Savas). Чаще всего с помощью восклицательных предложений рэперы выражают восторженность, уверенность в себе, а также авторитарность и агрессивность, что является особенностью мужской речи: “Du kannst alles!”, “Du bist frech!” („Raps sind unsere Waffe“ Kool Savas), „Der Bozz ist back!“ („Der Bozz“ Azad).

С целью синтаксической выразительности рэперы прибегают к изменению структурных моделей предложений, так чтобы они отличались от стилистически нейтральных. В текстах в стиле рэп мы сталкиваемся с таким явлением, как редукция синтаксической структуры, которую

М.П. Брандес определяет как «опущение одного или нескольких необходимых членов предложения» [Брандес, 1983: 100]. Среди редуцированных конструкций в текстах преобладают эллипсисы – предложения, в которых могут быть опущены не столь важные члены предложения, которые могут быть легко восстановлены по контексту. Жанр анализируемых текстов предполагает наличие эллиптических конструкций не только в связи с тенденцией к языковой экономии, как это принято в современном немецком языке, но и с целью создания наиболее подходящей рифмы, а также ритма. “Keine Sonne, zu viel Regen”, “Kriminell, 22”, “Alles klar”. Экспансия синтаксической структуры в текстах рэперов встречается нечасто (2 %), для удлинения синтаксических структур используется перечисление – «средство стилистического синтаксиса, которое создается в результате повторения однородных синтаксических единиц разного объема в рамках законченного высказывания» [Брандес, 1983: 100]: Sie fahren Benz jung, brutal, gutaussehend; Wir sind die Jungs im Viertel, Ticker, Schläger, Diebe.

В анализируемых текстах нами также отмечены предложения с изменением порядка слов, которые используются рэперами для повышенной выразительности произведения: “Ich passe nicht in dein Bild? Du willst was?”.

Анализ текстов с точки зрения стилистики демонстрирует характеристики мужской речи, присущие также текстам рэперов Германии. Так, характерная для мужского речевого поведения категоричность, настойчивость, самодостаточность выражается в коротких предложениях, превалирующих в текстах в стиле рэп. Кроме того, прямое выражение своих намерений, характерное для маскулинного дискурса, рэперы выражают с помощью императива. При этом в текстах используются формы 2 лица единственного и множественного числа, и отсутствует форма вежливого обращения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка: для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1983. – 271 с.
2. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка (для институтов и факультетов иностранных языков). – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 320 с.
3. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1977. – 394 S.

ОТРАЖЕНИЕ БРИТАНСКОЙ ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ТЕКСТАХ ПЕСЕН

Илова Елена Викторовна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Бегеева Асемгуль Шамшеденовна

студентка V курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Песни являются важной составляющей любой культуры. Они являются не только способом развлечения или отдыха, но также и криком души народа. Мы считаем, что самые важные ценности отражаются в текстах песен той или иной культуры.

В рамках данного исследования нам удалось выявить и изучить в диахроническом аспекте следующие концепты, актуализированные в британских песнях 1970-х–1990-х гг. и современности: концепт «любовь», который, в свою очередь, подразделяется на несколько подконцептов: «любовь к женщине», «любовь к мужчине»; концепт «война»; концепт «дом»; концепт «погода» и концепт «футбол».

Итак, самым популярным концептом в песнях 1970-х–1990-х гг. и современности оказался концепт «любовь». А самым популярным подконцептом концепта «любовь» оказался подконцепт «любовь к женщине».

Так как любовь – это абстрактное понятие, в песнях люди пытаются ее описать, используя многочисленные стилистические приемы и средства выразительности. Например, в песне «Sugar, sugar» группы Арчиз любовь к женщине выражена через сравнение «*I knew how sweet a kiss could be Like the summer sunshine pour your sweetness over me*».

Как мы знаем, не бывает любви без страданий. И все любовные страдания находят свое отражение в текстах песен, так же, как и счастливая, ответная любовь. Например, в песне Тома Джонса «*Daughter of Darkness*» автор выражает свою боль и отчаяние с помощью риторических вопросов «*Why, why did you deceive me so?...What devil inside made you go?... I know*».

Как известно, риторические вопросы используются для придания тексту наибольшей выразительности. Также известно, что человек использует риторические вопросы при нервном напряжении или в крайнем от-

чаянии. Поэтому риторические вопросы изобилуют в текстах песен о несчастной любви.

Но со временем понимание любви менялось, и в современных текстах, наряду с подконцептом «любовь к женщине», появился новый - «легкая любовь», что указывает на тот факт, что любовь обесценивается, в наши дни каждую привязанность и мимолетное увлечение именуют светлым, глубоким и сильным словом «любовь».

В подобных песнях чувства даже описываются простыми словами и стилистические средства используются редко. В основном используются клише, например, в песне Сигалы «Easy Love» «it's like *counting up to three...* / That's how easy love can be», что подтверждает тот факт, что чувства не являются настоящими и ничего не значат для исполнителя. В этой же песне легкость любви выражена с помощью сравнения любви с начальными буквами алфавита, цифрами и начальными нотами, которые известны каждому, это говорит о том, что чувство исполнителя – это уже не любовь, это чувство, которое может познать каждый:

That's how easy love can be
1,2,3, baby, ooh ooh!
ABC, baby, nah nah!
Do, re, mi, baby, ow!

Следующий подконцепт «любовь к детям» никогда не был особенно популярным, а в текстах современных песен и вовсе отсутствует. В песнях 1970-х–1990-х гг. было отражено беспокойство родителей за будущее детей. Например, песне Бойзон «Father And Son» отец дает сыну наставления, хочет научить его жизни:

Find a girl, settle down
If you want, you can marry
Take your time, think a lot
Think of everything you've got...

Вторым по популярности концептом оказался концепт «война». Особенно популярным этот концепт был в 1970-е гг. во время Вьетнамской войны, популярность этому концепту придали хиппи, которые боролись за мир во всем мире и пик популярности которых совпал с полномасштабными военными действиями на территории Вьетнама, которые пришлись на начало 1970-х гг. Философия хиппи тоже отразилась в антивоенных песнях.

Например, песня Манго Джерри «In the Summer time»: «We're always happy, Life's for livin' yeah, that's our philosophy». Даже в этих, казалось бы, позитивных и жизнерадостных строчках прослеживаются антивоенные нотки: лозунг «Life's for livin'» призывает людей к миру, к тому, чтобы тратить свою жизнь на счастье, а не на войны.

В 1990-е гг. концепт «война» стал менее популярным, но все же отразился в текстах песен тех годов, только под войной в эти годы стали понимать уже не борьбу государств, а борьбу личности с обществом.

Например, в песне Кулио «Gangsta's Paradise» через риторический вопрос «I am living life do or die, what can you say?» автор выражает это противостояние, человек хочет показать, что он привык жить так, как хочет, по своим законам и правилам, упреки общества ему надоели, и он не желает меняться.

В современных текстах песен данный концепт не актуализирован. Этот факт, скорее всего, говорит о том, что общество устало воевать и взяло передышку.

Следующим по популярности стал концепт «дом». Такая популярность объясняется важной ролью дома и частной собственности в жизни каждого англичанина.

Например, многочисленные сравнения дома с сокровищами и замками в песне Джорджа Эзра «Budapest» подтверждают этот факт:

*My house in Budapest
My hidden treasure chest,..
My beautiful Castillo.*

Использование эпитета, восхваляющего дом «My beautiful Castillo», и перечисление всего нажитого имущества в градуированном порядке: сначала называются материальные вещи «My acres of land», затем наполовину материальные и наполовину духовные «My many artifacts» и, наконец, духовное имущество «My friends and family», отражают важность и значимость дома для этого человека.

Анализируя песни, содержащие концепт «погода», мы пришли к выводу, что данный концепт очень важен для британского народа. Разговоры о погоде позволяют англичанам начать разговор, сблизиться или же заполнить неловкую паузу. Например, в песне группы «Краудэд Хаус» «Weather with you» восхваляется неприступность, непредсказуемость и всемогущество природы с помощью аллюзии:

*Julius Caesar and the Roman Empire
Couldn't conquer the blue sky.*

Идея этих строк заключается в том, что погода Англии настолько неприступна и сильна, что даже такому крупному завоевателю и правителю, как Юлий Цезарь, который смог изменить культурный и политический облик всей Западной Европы и великой Римской империи, не удалось покорить и подчинить ее.

Последним по популярности, но не по значимости, для британского народа концептом, отраженным в текстах песен 1970-х–1990-х гг. и современности, оказался концепт «футбол».

Футбол был и остается национальным спортом Англии, вдохновляющим как болельщиков, так и игроков. Неудивительно, что гимны британских футбольных сборных занимают лидирующие позиции в музыкальных чартах, чего нет ни в одной другой стране мира.

Например, в песне 1990 г. футбольной команды «Манчестер Юнайтед» «Come On You Reds» гордость народа выражается через подбадривающие фразы, такие как: «Glory Glory Man United.../Come on you reds, come on you reds...». Во фразе используется сокращение, официальное название команды «Manchester United» заменено на «Man», что создает атмосферу дружеских отношений между командой и народом – болельщиком, так как народ использует слово «Man», как уменьшительно-ласкательное от официального названия команды. Также во фразе употребляется метонимия «reds», данное слово играет роль прозвища, которые близкие друзья дают друг другу.

Итак, изучив 150 текстов британских песен на предмет отражения в них ценностей народа, мы пришли к выводу, что песни, так же как и традиции народа, характеризуют его аксиологическую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://www.amalgamalab.com/songs/a/archies/sugar_sugar.html
2. <http://www.azlyrics.com/lyrics/tomjonesdaughterofdarkness.html>
3. http://www.amalgama-lab.com/songs/s/sigala/easy_love.html
4. <http://www.azlyrics.com/lyrics/boyzone/fatherandson.html>
5. <http://www.metrolyrics.com/in-the-summertime-lyrics-mungo-jerry.html>
6. http://www.amalgamalab.com/songs/c/coolio/gangsta_s_paradise.html
7. <http://www.amalgamalab.com/songs/g/georgeezra/budapest.html>
8. <http://www.songtexte.com/songtext/crowded-house/weather-with-you-5bd50ff8.html>
9. http://www.amalgamalab.com/songs/s/status_quo/come_on_you_reds.html

О КРИТЕРИЯХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАТУСА МЕЛИОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

Напылова Людмила Ивановна

старший преподаватель кафедры восточных языков
Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Обзор современной научной лингвистической литературы позволяет заметить ярко выраженный антропоцентрический подход к описанию языка. В рамках данного подхода четко выделяется аксиологическая лингвистика, представители которой изучают языковые явления с позиций ценностей и оценок [Красавский 2010: 175–178]. Появление и активное развитие аксиологической лингвистики Н.А. Красавский объясняет необходимостью интеграции гуманитарных наук на основе ценностного подхода к интерпретации явлений мира: «Язык как активный посредник» (“Zwischenwelt” в терминологии Л. Вайсгербера) между действительностью и сознанием в последнее время все чаще и чаще попадает в орбиту интересов многих специалистов смежных с лингвистикой научных дисциплин – логиков, психологов, психоаналитиков, социологов, культурологов,

этнографов, этнологов, культурантропологов. Апеллирование ученых-гуманитариев как к теоретическим воззрениям языковедов, так и непосредственно к созданной ими обширной эмпирической базе свидетельствует, во-первых, о релевантности языковых фактов для адекватного всестороннего научного объяснения мира и, во-вторых, о явно выраженной интеграции наук, расширяющей горизонты человеческого познания действительности. Симптоматично, по нашему мнению, рождение в 90-е годы прошлого века и все более активно развивающейся сегодня аксиологической лингвистики – филологической парадигмы, объектом притязаний которой являются ценности культуры» [Красавский 2014: 26–27].

Ценности культуры определяют во многом поведение человека, в том числе и его вербальное поведение. Ценностная составляющая культуры непосредственно связана с такими феноменами, как нормы, обычаи, стереотипы.

Современный человек осуществляет свою жизнедеятельность, находясь под сильным влиянием обычаев и традиций, норм и стереотипов, присущих той или иной культуре, социуму, представителем которого он является. Речевое общение, являясь неотъемлемой частью повседневной жизни человека как члена общества, также находится под влиянием определенных норм морали и основывается на правилах должного речевого поведения, именуемых речевой этикой. Для успешной реализации целей коммуникативного акта собеседникам необходимо постоянно придерживаться этих правил, принимая во внимание что, а главное как они говорят, тщательно подбирая необходимые лексические единицы, соответствующие ситуации общения. Немаловажную роль в успешности акта коммуникации играет стремление к облагораживанию речи, ее улучшению и смягчению. Доброжелательный тон речи собеседника, мягкие формы обращения в отличие от сухого и лишнего позитивной эмоциональности изложения фактов настраивает партнера к принятию последним взаимовыгодного решения.

В современной лингвистике процесс смягчения и улучшения речи получил название «мелиорация». В отечественную лингвистическую науку данный термин пришел с Запада лишь во второй половине XX в. Однако до сих пор он недостаточно прочно укрепился в нашей лингвистической традиции, поскольку, как нам кажется, упоминания слов «мелиоративный», «мелиорация» вызывают у реципиентов ассоциации, связанные со сферой агрокультуры и гидрологии. Об этом свидетельствуют и толковые словари русского языка, в которых данный термин встречается лишь в одном значении, чего нельзя сказать о толковых словарях западноевропейских языков. Возьмем, к примеру, толковый словарь немецкого языка Duden. В нем глагол *meliorieren* означает «улучшать», первое значение существительного *die Melioration* – «улучшение», а второе его значение связано со сферой аграрных наук. Если посмотреть на прилагательное *meliorativ*, то его первым значением указывается «улучшающий», вторым –

«придающий слову положительную окраску» и только третье значение относится к сфере естественных наук. И, наконец, слово *das Meliorativum*, обозначающее само понятие «мелиоратив» – «слово, значение которого приобрело положительную коннотацию» [Duden ссылка].

М.В. Волошина дает определение понятию «мелиоративность», которое, на наш взгляд, наиболее точно и полно отражает суть и характеристики, присущие данному лингвистическому явлению. В работе М.В. Володиной мелиоративность понимается как «совокупность языковых средств и речевых действий, направленных на положительную оценку предмета речи, комфортное, бесконфликтное и эффективное развертывание и протекание, удовлетворительный результат и положительную метаязыковую оценку речевого взаимодействия» [Волошина 2010:2]. Мелиоративность несет в себе не только оценку (отношение говорящего к внешним или внутренним свойствам объекта оценки), но и желание, речевое намерение говорящего дать положительную оценку объекта или собеседника, что предопределяет выбор мелиоративных средств выражения своей интенции.

Корпус мелиоративных языковых средств составляют единицы, ориентированные на выражение положительной эмоциональной оценки, подчеркивающие положительное эмотивно-оценочное отношение говорящего к адресату. Выражая положительную оценку именуемого объекта обращения, мелиоративы способны создавать соответствующее эмоциональное настроение, порождать определенные ассоциации, соответствующим образом настраивать адресата речи на положительные ответные эмоциональные реакции [Лескина 2009: 1405].

Оценочное отношение языкового коллектива к слову и стоящему за ним понятию является социально обусловленным и в большей степени эмоциональным по своей природе. Его реализация осуществляется разноразноуровневыми языковыми единицами. Одним из наиболее частотных репрезентантов оценки являются лексические единицы.

По авторитетному мнению Н.А. Лукьяновой, экспрессивный лексический фонд содержит:

- 1) названия чувств, эмоций, переживаний, которые определяются как слова с эмоциональным значением;
- 2) слова, объективирующие оценку;
- 3) слова-интенсивы (усилители), обозначающие высокую / очень высокую (наивысшую) степень признака предмета, явления, действия, состояния, другого признака [Лукьянова 1986: 28].

Для выявления мелиоративов, т.е. лексических единиц с положительной оценкой, необходимо принимать во внимание ряд критериев.

1. Стилистический критерий, т.е. наличие в словарной дефиниции слова специальных маркеров положительной оценки. В рамках данного критерия мелиорация заключается в выборе и использовании говорящим в своей речи лексической единицы более высокого стилистического уровня,

например, *der Schatz, das Schätzchen, der Goldschatz*. Также данный критерий предполагает обязательное наличие у выбранной говорящим лексической единицы синонима в пласте нейтральной лексики (*der Schatz = der Geliebte*). Однако критерий отбора мелиоративной лексики только с опорой на пометы в словарях недостаточен, поскольку состав и количество мелиоративных помет отличается в различных лексикографических справочниках.

2. Семантический критерий, т.е. наличие в семантике слова компонентов, указывающих на положительные характеристики человека, либо выражающих положительное отношение к нему со стороны других людей. Согласно данному критерию лексическая единица должна носить эмоционально-оценочный характер, способна вызывать позитивные эмоциональные реакции и выражать положительное отношение к предмету, явлению или процессу, например, *das Mäuschen, das Schmuckelchen, der Profi*.

3. Морфологический критерий, обуславливающий присутствие в структуре слова морфологических компонентов с положительной семантикой. Таким наиболее распространенным компонентом является в немецком языке уменьшительно-ласкательный суффикс – *chen*, например, *das Häuschen, das Mätzchen, das Täubchen*. В состав лексической единицы могут входить и слова, заведомо обладающие положительной коннотацией, тем самым придающие положительное значение лексеме в целом, например, *das Wunderkind, der Erfolgsautor, der Glückspilz*.

В заключение следует отметить, что для уточнения статуса мелиоративности у того или иного слова следует обращаться к контексту его употребления. План содержания категории мелиоративности характеризуется позитивными коннотациями «здесь и сейчас», уместными употреблениями слов независимо от их прямого значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносознания / под ред. Н. А. Красавского. – Волгоград: Колледж, 2002. – 180 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
3. Волошина М. В. Функционально-прагматические характеристики категории мелиоративности в современном французском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 26 с.
4. Воркачев С. Г. *Singularia tantum*: идеологема «народ» в русской лингвокультуре. – Волгоград: Парадигма, 2013. – 254 с.
5. Карасик В. И., Красавский Н. А., Слышкин Г. Г. Лингвоконцептология. – Волгоград: Перемена, 2014. – 104 с.
6. Красавский Н. А. Буддистские парамиты в повести Германа Гессе «Сиддхартха. Индийская поэма» // Русская речь в инонациональном окружении / редкол. Т. С. Есенова и др. – Элиста: Калмыцкий гос. ун-т, 2014. – Вып. 8. – С. 26–42.
7. Красавский Н. А. Рецензия на монографию В.И. Шаховского «Лингвистическая теория эмоций» (М.: Гнозис, 2008. 416 с.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 5 (49). – С. 175–178.

8. Лескина С. В. Фразеологические эмотивы положительной и негативной коннотации как средство трансляции эмотивных ситуаций эмпатии и конфликта (на примере русских и английских единиц) // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 4, т. 14. – С. 1404–1407.

9. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). – Новосибирск: Наука, 1986. – 231 с.

10. Универсальный словарь немецкого языка Duden. – Режим доступа: <http://www.duden.de/>

АНТРОПОНИМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

Шмелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Академии государственной противопожарной службы МЧС России,
Москва, Россия

Познание страны, культуры, общества через язык включает в себя изучение и гендерного аспекта как социокультурного явления, связанного с историей нации, ее традициями, менталитетом, причем, как доказывают современные исследования, как в качестве обязательного, так и релевантного объекта.

В нашей работе мы исследовали, каким образом гендерный фактор, отражающий социально и культурно маркированную специфику пола, представлен в одном из лексикографических жанров – лингвострановедческих словарях, которые являются общепризнанными, авторитетными и компетентными источниками лингвокультурологической информации.

Словари, в том числе и лингвострановедческие, как известно, относятся к произведениям дидактического жанра. В силу данной специфики лингвострановедческие словари ставят своей задачей «проникнуть в культуру носителей языка, в их фоновые знания, обязательно присутствующие в сознании участников коммуникации» [Томахин 1984: 89], а также отразить «социально-стереотипизированный опыт» нации [Муравлева 1987: 115]. В связи с подобной направленностью лингвострановедческих словарей вполне закономерным является тот факт, что в них отражаются различные стороны социальной и культурной жизнедеятельности общества. К ним относится и обширный круг вопросов, связанных с его отношением к социальной роли женщин и мужчин, к формированию представлений о мужественности и женственности как культурных концептов, характерных для конкретного этноса и социума.

Для исследования гендерного фактора антропонимов, зафиксированных в лингвострановедческих словарях Д.Г. Мальцевой «Германия: стра-

на и язык» и Т.С. Александровой «Школьный немецко-русский страноведческий словарь: Германия, Австрия, Швейцария», нами был проведен анализ корпуса соответствующих заглавных словарных единиц.

В результате изучения экспериментального корпуса словарных единиц нами были выделены следующие основные группы наименований, имеющие лингвострановедческую ценность и маркированные с точки зрения отражения гендерной специфики:

1. Обычные немецкие антропонимы с дополнительной коннотацией.
2. Имена-реалии и наименования национально маркированных образов, например, *deutscher Michel*, *Fürst Pamsti*, *Frau Percht* и т.п.

Необходимо отметить, что вследствие процессов метафоризации и метонимизации некоторые имена собственные могут постепенно сближаться, а затем и переходить в имена нарицательные. Так, например, историко-литературной основой перехода имени собственного в нарицательное (при этом метафоричность не исчезает из сознания говорящего) может стать наличие у соответствующего известного исторического лица или литературного персонажа определенных, специфических поведенческих, моральных и других отличительных черт (*Schiller*, *August*). В настоящее время нарицательными становятся имена героев кинофильмов: например, *Paparazzo* (мн. число *Paparazzi*) – скандальный фотограф-репортер из фильма Феллини «Сладкая жизнь», *Rambo* – герой американских боевиков (Рэмбо).

Распространенность (частотность) имен собственных в национальном языковом сообществе также способствует их переходу в нарицательные, причем в данном случае они выступают в функции этнических кличек, например, русское имя *Иван*, немецкое *Hans*, американское *Joe* могут быть использованы в определенных ситуациях по отношению к любому мужчине соответствующей национальности. Основой аппелятивизации могут быть и другие причины. Так, женское имя *Liese* (*Lieschen*) было характерно для женщин из простого народа; поэтому часто так звали прислугу и, как следствие, это имя получило пренебрежительную (социальную) коннотацию.

Своеобразно изменялось отношение к имени *Michel*, а, следовательно, и его коннотативное значение. Словосочетание «*deutscher Michel*» этимологически восходит к имени архангела Михаила (т.е. оно имело первоначально положительную коннотацию), затем это словосочетание получило противоположное значение, которое в словаре Франка (Franck) в 1541 г. описывается следующим образом: «*Ein rechter dummer Jan, der teutsch Michel*». В середине XVII в. словосочетание «*der Teutsche Michael*» снова получает положительное значение – это почетное, уважительное имя. Однако в период между наполеоновскими войнами и революцией 1848 г. выражение опять приобретает негативное, ироническое значение и до нашего времени *der deutsche Michel* изображается в ночном колпаке как фигура достойная осмеяния [Мальцева 1991: 312].

Если рассматривать употребление вышеназванных национально маркированных антропонимов в художественных и публицистических текстах в грамматическом аспекте, то можно отметить, что авторы нередко используют их как «свободную аппозицию», например: „*Wenn Extremsportler wie Felix Baumgartner sensationelle und nie dagewesene Leistungen vollbringen, dann sind die deutschen Noergler und Fingerzeiger nicht fern. Was sich in den Onlineforen und Kommentarspalten des Netzes für ein Bodensatz des Neids auftut, zeigt wieder einmal wie sehr Teile der deutschen Gesellschaft ticken. Diese ewigen Besserwisser, deutsche Michels, haben zur Zeit wieder Hochkonjunktur!* [Pallenberg: [http://www. mobilegeeks.de](http://www.mobilegeeks.de)]. Как отмечает отечественный германист Л.В. Фадеева, «свободные аппозиции являются стилистическими средствами, которые обогащают выразительные ресурсы языка, делая его особенно гибким для передачи тончайших оттенков мысли и чувств, с их помощью достигается лучшая обозримость конструкции предложения и осуществляется эмфатическое выделение обособляемого члена предложения. В основе выразительного потенциала таких обособлений лежит компрессия информации» [Фадеева 2011: 222].

Следует отметить, что в современном немецком языке существует определенная группа мужских и женских имен, получивших в процессе развития немецкого языка известные его носителям коннотации. Прежде всего, это такие имена, как уже упомянутый *Michel*, а также *Fritze*, *Hans*, *Jan*, *Liese*, *Peter*, *Heini*, *Suse*, фамилия *Meier*.

Анализируемые имена собственные (далее ИС), извлеченные методом сплошной выборки из нашего эмпирического материала, позволили нам вычлениить нижеследующие семантические группы:

Одну из самых многочисленных групп (около 25 %) составляют имена собственные в номинации по ментальным качествам – «мудрость – глупость». Так, например, ИС *Peter* (*ein albener / dummer Peter, Dummpeter, Miesepeter*) и *Hans* (**Hänschen**, *Hansnarr*, **Hanswurst**) в немецком языковом пространстве имеют дополнительную коннотацию *дурак*, *глупец*. Ту же коннотацию в немецком языке могут иметь такие ИС мужского рода, как *Kaspar*, *Heini* (последнее ИС получило это значение после Второй мировой войны), *Harry*, *Emil*, *Matz*, *Klaus*, *Michel* (*Dummmichel*, *Klotzmichel*), *Fritz*, *Blodian*, *Dummerjan*, *Nieeterkarl*, *Jan*, *Liederjan*. Следует отметить, что имя *Hans* амбивалентно. Наряду с отрицательными характеристиками, существуют и положительные, например, *Hans* – счастливчик (восходит к сказке братьев Гримм «*Hans im Glück*»). Смысл распознается в контексте.

Как видно из примеров, в этой номинации преобладают имена с отрицательной характеристикой. Среди рассмотренных имен было обнаружено только одно с положительной характеристикой – *Schiller* – *умный*, *мыслитель*. Это имя соотносится с исторической личностью. Отсюда и произошли выражения: *Das ist eine Idee von Schiller!* – *Это идея! Хорошая*

мысль! So etwas lebt, und Schiller musste sterben! – Куда это годится! Разве так можно!

Что касается имен собственных женского рода, то здесь имеются лишь имена, символизирующие глупость, например, *Liese (eine dumme Liese)*, *Trine (eine dumme Trine)*, *Grete*, однако отсутствуют имена с положительной характеристикой. Таким образом, можно сделать вывод, что факт наличие ума у женщин ставится под сомнение, в то время как часто подчеркивается женская глупость.

Следующую группу составляют имена собственные в номинации по нраву и темпераменту (44 %). Здесь мы отметили ИС с коннотациями таких качеств как занудство, инертность, леность, непоседство и т.п., ср., мужские ИС: *Heulfritze, Bummelfritze, Trodelfritze; Hans Taps, Gaffhans, Trodelhans, Gaffhans, Faulhans, Hans Guck-in-die-Luft; Nuschelpeter, Launenpeter, Umstandspeter, Norgelpeter, Nolpeter; Bummelheni, Bummelsteffen, Heulmeier, Heulmichel*; женские ИС: *Bummelliese, Nolliese, Meckerliese, Trodelliese, Flennliese, Heulliese, Tränenliese; Nolsuse, Quengelguste, Gaffsuse, Brummsuse, Heulsuse* (от глаголов *quengeln, launen, meckern, norgeln* – брюзжать, ворчать, ныть, быть недовольным); энергичность, ср. *Huschelpeter; Suse, Zappelhanne, Zappelsuse* (от глаголов *huscheln, zappeln* – вертеться, дёргаться).

Сюда также относятся и имена, присущие *хвастунам, болтушкам, хохотушкам, придирам, недоτροгам, ворчунам*, причем как мужчинам, так и женщинам в равной степени, ср., мужские ИС: *Benjamin; Klatschfritze, Sabbelfritze, Schwabbelfritze, Pimpelfritze; Brabbelheini, Radauheini; Lügenheini, Prahlheini; Plapperhans, Quasselhans, Schwafelhans, Mamahansl, Streithansel; Klatschmichel, Strubbelpeter*, женские ИС: *Lachguste, Quengelguste; Faselliese, Schnatterliese, Zimperliese, Pimpelliese, Quackelliese, Schwatzliese; Klatschhanne, Prahlhanne; Faseltrine, Quasseltriene; Lachjule, Sauffjule; Quatschlotte* (от глаголов *klatschen, quackeln, plappern, quasseln, brabbeln, faseln, schnattern, schwatzen* – пустословить, молоть вздор, нести чепуху). Интересно, что здесь представлены ИС как мужского, так и женского рода только с отрицательной коннотацией.

В группу номинации «аккуратность – неряшливость» (13 %) также входят имена собственные, имеющие лишь отрицательные характеристики – *неряха, грязнуля, растрена*, ср., мужские ИС: *Dreckpeter, Strubbelpeter, Struwelpeter; Schluderjan, Liederjan, Liderian, Schluderjan, Schmutzian; Dreckbarthel, Schweinbarthel; Saunickel, Schweinnickel; Kleckerhannes, Dreckmichel*; женские ИС: *eine liederliche Liese, Kleckerliese, Strubbelliese, Dreckliese, Schmutzliese, Zottelliese; Kleckerguste, Drecksuse* (от глаголов *schludern, schmutzen, sauen, zotteln, kleckern, drecken*, означающих *пачкаться, быть грязным*). Имена с положительной характеристикой здесь отсутствуют.

Следующую группу составляют имена, описывающие вредные привычки и занятия человека (14 %). Например, склонность к пьянству: *Hans*

Immerdurst; Saufnickel, Sauffule. Люди, занимающиеся мошенничеством, обманом, получают следующие имена: *Schwindelhans, Schwindelheini, Schwindelmeier, Schlendrian, Lausnickel; Falscherliese, Schwindelsuse*; (характеризующие компоненты: «*schwindel-*», «*laus-*» образованы от глаголов *schwindeln, lausen*, имеющих значение *мошенничать, обманывать*).

В группу имен, характеризующих жизненные установки человека (3 %), входят такие ИС, как *Schlemihl, Unglückspeter, Hans Huckebein, Hans im Glück; Pechliese*.

В ходе исследования нами также были обнаружены ИС мужского рода, описывающие человеческие качества, которые не имеют соответствий в ряде имен женского рода. Прежде всего, это ИС с коннотациями «типично мужских» качеств, например, *смельчак, силач, пижон, богатырь, бабник*, ср., *Mädchenpeter, Kraftmeier, Kraftmaxe*. Имена, обозначающие и высмеивающие *трусость, слабость*, тоже имеются лишь в мужском роде, ср., *Hans Hasenfuss, Himbeer-Heini, Angstpeter*, т.к. нецелесообразно обвинять в трусости женщин и смеяться над их слабостью и. Женщин всегда называли «слабым полом».

Также лишь именами мужского рода можно называть шутов, клоунов – *der dumme August, Hanswurst, Kasper, Kasprel*. Здесь это можно объяснить историческим прошлым клоунов, шутов, т.к. раньше клоунами и шутами были только мужчины. Так, *der dumme August* – это прозвище принадлежит известному клоуну в цирке Ренца в Берлине – Тому Беллингу, который своим умелым искусством и талантом создал особый тип клоуна. Его имя, широко известное в свое время, стало нарицательным (*den dummen August spielen/ abgeben / machen* – строить из себя шута).

Такие явления как отсутствие имен собственных женского рода для обозначения умственных способностей, физических качеств, профессиональных способностей в отдельных сферах дает нам право утверждать, что в немецком языке наблюдаются определенные гендерные стереотипы и гендерная асимметрия, которые сохраняются и по сей день.

Количественный анализ экспериментального корпуса словарных единиц показывает преобладание в анализируемых лингвострановедческих словарях признаков андроцентричности. Они отражены, во-первых, в явном количественном перевесе наименований мужского рода во всех исследованных словарях и во всех выделенных группах заглавных словарных единиц (80%); во-вторых, несмотря на то, что большинство имен собственных имеют негативную семантику, все-таки имена собственные мужского рода с положительными характеристиками встречаются значительно чаще, чем женские (*Schiller, Hans im Glück*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова В. Е., Кузавлев В. Е. Школьный немецко-русский страноведческий словарь. Германия, Австрия, Швейцария. – М.: Дрофа, 2001. – 288 с.
2. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache. Лингвострановедческий словарь. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Русские словари; Астрель; АСТ, 2000. – 416 с.
3. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы [Текст]: Пособие по немецкому языку. – М.: Высшая школа, 1991. – 369 с.
4. Муравлева Н. В. Апеллятивация имен собственных и фоновые знания // Коннотативные аспекты семантики в немецкой лексике и фразеологии. – М.: Просвещение, 1987. – 218 с.
5. Томахин Г. Д. Топонимы как реалии языка и культуры (на материале географических названий США) // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 84–90.
6. Фадеева Л. В. Структурно-семантическая характеристика приложения в современном немецком языке // Вестник МГИМО-Университета. – 2011. – № 2 (17). – С. 221–225.
7. Pallenberg S. Felix Baumgartner und der deutsche Michel. – Режим доступа: <http://www.mobilegeeks.de/kommentar-felix-baumgartner-red-bull-stratos-neid-misssgunst-deutschland/>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. нем.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аюнц Белла Нориковна

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры
педагогике и методики преподавания языков
Ереванского государственного университета языков
и социальных наук имени В.Я. Брюсова, Ереван, Армения

Стратегическое направление системы образования – внедрение личностно-ориентированного подхода – в корне изменило ценностные ориентации в обществе. В контексте личностно-ориентированного подхода, определяющего генеральное направление образования и воспитания, их гуманистический характер, фиксируется изменение схемы общения, которая должна быть субъектно-субъектной, где учащийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемой преподавателем [Зимняя 1991: 9].

Переориентация педагогических отношений на личность обучающегося с учетом его потребностей и интересов, возрастных особенностей, личностных качеств и внутреннего потенциала в соотношении с лучшими культурно-историческими достижениями человечества, радикально повысили требования, предъявляемые к качеству профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов иностранных языков. Отсюда вытекает необходимость

- формирования автономии учащихся;
- развития креативности, критического мышления, рефлексии;
- управления самостоятельной деятельностью учащихся.

В данных условиях стремление ответить на вызовы общества приводит к необходимости всестороннего изучения проблемы профессионально-педагогической подготовки студентов-бакалавров языкового вуза, будущих школьных учителей.

В соответствии с новой научно-образовательной парадигмой стала приоритетной задачей подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих высоким профессионализмом и способных решать профессиональные задачи.

Можно утверждать, что сформированные профессиональные компетенции будущих учителей обеспечивают выпускнику педагогических ву-

зов необходимый уровень профессионализма, который позволит оптимально осуществлять педагогическую деятельность.

Овладение иностранным языком студентами в системе вузовского обучения и радикального повышения требований уровня профессиональной иноязычной подготовки предполагает не только формирование коммуникативной, но и лингводидактической и лингвометодической компетенций.

Модель Европейского Портфолио для будущих преподавателей иностранных языков (ЕППИЯ) как эффективный инструмент развития профессиональных компетенций представляет собой принципиально новую дидактическую систему, охватывающую

- процесс становления автономии обучающегося;
- систему планирования и целеполагания;
- индивидуализацию, когницию;
- систему контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Авторским коллективом под руководством Д. Ньюби разработана модель дидактического Европейского Портфолио для студентов педагогических вузов и факультетов (ЕППИЯ), специализирующихся на изучении иностранных языков и направленных на совершенствование их профессиональной подготовки. Основанная на теоретических постулатах «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» и Европейского Языкового Портфолио (ЕЯП), а также проекта ЕС «европейский профиль для подготовки и повышения квалификации преподавательских кадров – общие компетенции», ЕППИЯ способствует самоконтролю и оценке, а также развитию студентов посредством рефлексии собственных индивидуальных достижений. Его миссия заключается в том, чтобы служить опорой анализа дидактических знаний и педагогических способностей, оценки дидактической компетентности, а также личных достижений учащихся, их успеха и опыта, в нашем конкретном случае фундаментальным документом педагогической практики.

Как отмечается авторами, ЕППИЯ призван в первую очередь:

1. Служить опорой в анализе профессиональной компетентности будущего преподавателя, а также знаний, на основе которых она вырабатывается.
2. Способствовать подготовке к будущей профессии с учетом всего многообразия учебных ситуаций.
3. Предлагать материал для обсуждения с коллегами, преподавателями и научными руководителями.
4. Облегчить самоконтроль динамики приобретаемой компетентности.
5. Создавать базу для документирования личных достижений и профессионального роста студентов [Ньюби, Аллан: 5 – www.ecml.at/epostl].

Основными целями ЕППИЯ являются оказание содействия [Ньюби, Аллан: 85 – www.ecml.at/epostl]:

- «в подготовке студентов педагогических вузов и факультетов к дальнейшей профессиональной деятельности;
- в усвоении дидактико-методических компетенций и их теоретических основ;
- в формировании умений самооценки посредством специфических дескрипторов;
- в анализе знаний, навыков и умений, необходимых будущим преподавателям иностранных языков;
- в осуществлении диалога студентов с обучающимися и с преподавателями образовательных учреждений;
- в осознании сильных и слабых сторон своей преподавательской деятельности;
- в оказании поддержки студентам во время педагогической практики».

Фактически, методологической платформой Портфолио являются общеевропейские компетенции по части разработки системы дескрипторов, содержащихся в каждой дидактической категории Портфолио. Далее, трехчастная структура ЕППИЯ аналогична структуре Европейского Языкового Портфолио (ЕЯП). В Портфолио нашли отражение принципы «Общеевропейских компетенций ...», на основе которых разработаны дидактико-методические дескрипторы.

Отсюда следует, что ЕППИЯ может оказать помощь и поддержку при постановке целей, определении специфики содержания обучения и реализации методов обучения. Краеугольным камнем Портфолио является блок самооценки, который зиждется на дидактических дескрипторах, лежащих в основе компетенций, и которые можно рассматривать в качестве ориентиров основных навыков и умений, необходимых для будущих преподавателей.

Формулировка дескрипторов должна отражать основные дидактические и методические закономерности преподавания и учения. Она должна быть приемлема для пользователя и реализовать рефлексию формирования «своего профессионального роста и практического опыта преподавания во время обучения».

Как отмечают авторы Портфолио, целесообразно с ним работать в начале учебы студентов, практически он должен сопровождать их на протяжении всего курса обучения, включая его реализацию и оказание поддержки студентам во время педагогической практики.

Назначение ЕППИЯ – совершенствование техники самооценки на основе «умею утверждений» (can do statements) – общей численностью 193 позитивных дескрипторов. Последние в количественном и качественном измерении описаны в главе «Самооценка».

Овладение таким большим количеством дескрипторов является гарантией обеспечения высокого профессионализма учителя и качества преподавания.

К достоинствам ЕППИЯ можно отнести основы прозрачной и логичной классификации дескрипторов самооценки. Многочисленные компетенции, представленные в Портфолио, сгруппированы в обобщенные дидактические категории, охватывающие основные составляющие, звенья и этапы учебного процесса.

Дидактические дескрипторы разделены на семь категорий или тематических блоков, каждый из которых характеризуется определенным набором субкатегорий:

- *контекст;*
- *методика;*
- *учебные материалы;*
- *планирование урока;*
- *проведение урока;*
- *самостоятельное обучение;*
- *оценка учебного процесса.*

Так, например, Блок **«Методика преподавания»** иллюстрируется посредством дескрипторов и охватывает обучение всем видам речевой деятельности, как рецептивным, так и продуктивным, посредством дискуссий, ролевой игры, решения проблемных задач и т.д. Данный раздел охватывает также фонетику, лексику, грамматику в качестве базисных компонентов лингвистической компетенции.

Разработанные вышеуказанным авторским коллективом дескрипторы выполняют двоякую функцию. С одной стороны, они способствуют осуществлению рефлексии, с другой – дают возможность студенту-педагогу самому выносить суждение о своих достижениях и оценивать сформированные компетенции.

В этой связи возникает вопрос, могут ли дескрипторы служить действенным инструментом без предварительной апробации на практике, к примеру такой дескриптор, как *«Я умею давать уроки на изучаемом иностранном языке»*.

Вне всякого сомнения, вышеуказанный дескриптор должен быть предварительно апробирован на практике, поскольку именно педагогическая практика как модель учебного процесса и важнейшая форма профессиональной подготовки студентов позволяет реализовать теоретические знания по методике, психологии и педагогике, а также потенциальные возможности студентов – будущих учителей русского языка. Тем не менее, ЕППИЯ, будучи многоцелевым инструментом, может быть задействован не только во время педагогической практики, но и в течение всего курса методики обучения иностранным языкам, в данном случае – методики обучения русскому языку как иностранному.

Помимо своего основного назначения ЕППИЯ, признанный многими странами и введенный в практику преподавания в международном масштабе, призван реализовать миссию распространения инновационного

подхода и унификации универсальных категорий, равно как и положений о наполняемости и содержании дидактико-методических компетенций.

Снабженный конкретными инструкциями, ЕППИЯ призван осуществлять самооценку как важное средство осознания тех умений и компетенций, которые обучающийся приобретает в учебном процессе, а затем апробирует во время педпрактики. Не следует снимать со счетов и такую важную функцию ЕППИЯ, как стимулирование обмена мнениями между студентами, равно как и между студентами и преподавателями/менторами.

Несмотря на инновационный характер технологии ЕППИЯ и его очевидные преимущества, тем не менее, следует признать, что в том виде, в каком он есть, ЕППИЯ нуждается в определенной конкретизации.

1. Корпус дескрипторов отдельных дидактических категорий, в частности *методики и планирования*, носят чрезмерно общий характер.

2. Не уточнены приемы самоконтроля и рефлексии, равно как и степени развития дидактической компетенции студентов-педагогов.

3. Не учтены, и в принципе не могут быть учтены, специфика и типичные трудности обучения иностранным языкам в национальной аудитории.

4. Не раскрыт блок «*Ресурсы*», лишенный пояснений. Раздел «*Виртуальная среда обучения*» представлен всего лишь тремя дескрипторами: использование ресурсов, указания относительно поиска, Интернет-страница, приобщение к учебным платформам, форумам. Вместе с тем такой существенный фактор, как актуализация дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий, процесс их педагогизации, а также рекомендации по использованию методов и технологий в учебном процессе остались вне поля зрения авторов Портфолио.

При разработке нашей модели Портфолио мы принимали во внимание вышеуказанные «дефициты», восполнив разработанный нами Портфолио недостающими звеньями, создавая базу для самоконтроля динамики приобретаемой компетенции и документирования личных достижений студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.

3. Christ J., Debyser F. et al. European Language Portfolio. Council of Europe. – Strasbourg, 1997. – 111 p.

4. Ньюби Д., Аллан Р. и др. Европейский портфель для будущих преподавателей иностранных языков. ECML, Graz, 93 с. – Режим доступа: <http://www.ecml.at/epostl>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Луцинская Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка и речевой коммуникации
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

Сегодня в быстро развивающемся и глобализирующемся мире повышается конкурентоспособность на рынке труда. К специалисту в той или иной области предъявляются высокие требования, ему / ей необходимо владеть рядом профессиональных знаний и умений. Иначе, чтобы конкурировать с другими специалистами, важно овладеть профессиональной компетентностью, быть готовым к быстро меняющимся ситуациям и уметь ориентироваться в этих ситуациях, быстро находить способы решения разных проблем и многое другое. Поэтому одной из главных задач учреждений высшего образования является формирование и развитие личности для дальнейшей ее реализации в условиях профессиональной деятельности.

В настоящее время понятие и, соответственно, исследование профессиональной коммуникативной личности является весьма актуальным, важным и необходимым направлением в лингвистической науке. Это обусловлено, как отмечает И.А. Стернин, рядом факторов: *во-первых*, данное понятие систематизирует сведения о коммуникативном поведении представителей разных профессий и определяет коммуникативные требования, которые предъявляются к ним; *во-вторых*, способствует созданию теоретической основы и выработки методики анализа профессионального коммуникативного поведения и, *в-третьих*, позволяет заложить основы практического обучения эффективному профессиональному коммуникативному поведению, а именно, формированию эффективной профессиональной коммуникативной личности [Стернин 2007].

Именно *профессиональная* коммуникативная личность начинает формироваться и далее развиваться в условиях академической среды, непосредственно в учебном процессе в учреждениях высшего образования. Различные типы практик, которые предусматриваются для студентов разных специальностей и направлений во время обучения, способствуют развитию и уже, в какой-то степени, реализации этой личности в профессиональном контексте. И здесь важно отметить, что становление данной личности происходит не только на занятиях, имеющих профессиональную направленность, но и на других предметах, в частности, в рамках дисциплины «Иностранный язык». Более того, для становления будущего специалиста как профессиональной коммуникативной личности очень актуальным

является владение им / ей иностранным языком, а лучше – несколькими. Как отмечает Л.В. Яроцкая, «иностранный язык не «узурпирует» задачи специальных дисциплин, занимающихся формированием предметно-операционального аспекта профессионального сознания: за основу формирования профессиональной компетенции средствами данного предмета принимается *опережающее развитие мотивационно-личностного компонента*, с которого и начинается профессиональное становление личности» [Яроцкая 2016: 8].

Прежде чем 1) всесторонне рассмотреть понятие профессиональной коммуникативной личности и 2) определить, как уроки иностранного языка способствуют ее формированию и развитию, необходимо обратиться к вопросу определения самого термина *личность* и связанных с ним таких понятий, как *языковая личность*, *речевая личность*, *коммуникативная личность* и *коммуникативное поведение*.

Итак, **личность** – это конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием. В широком, традиционном смысле, личность – это человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности [Личность 2016]. Личность развивается в обществе, в предметной деятельности и общении.

В лингвистике **языковая личность** понимается как личность речевая. Это человек – носитель языка, способный осуществлять речевую деятельность. По-другому, языковая личность содержит комплекс психофизиологических свойств индивида, позволяющий ему / ей производить и воспринимать речевые произведения [Богин 1984; Караулов 2002].

Языковая личность рассматривается с позиций языкового сознания и речевого поведения. Сознание человека во многом определяется культурой того сообщества, к которому он / она принадлежит. Языковое сознание – это опосредованный языком образ мира той или иной культуры. Языковое сознание личности реализуется в речевом поведении, которое определяется коммуникативной ситуацией, языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, мировоззрением и др. [Толмачева 2004].

Часто в научной литературе можно встретить еще и понятие речевой личности. Как пишет А.А. Мурашов, «**личность речевая** – это человек, способный говорить, достигая поставленной задачи и сверхзадачи: выразительно, уместно и действенно, одолевая барьеры общения и умело используя контексты – лингвистический (вербальный), паралингвистический (голос, темп, интонация), экстралингвистический (мимика, жест), проксемический (организация пространства, кинестетика) и ситуационный. Если языковая личность характеризуется известными компетентностями и возможностями, то личность речевая выступает как практическое воплощение этих возможностей, непосредственная речевая деятельность в поле взаимодействия коммуникантов. Другими словами, речевая личность – это ак-

туализация языковой личности, субъективный выбор языковых средств в речевом поведении» [Мурашов 2010].

Под **коммуникативной личностью** понимается «совокупность индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как коммуникативная компетенция индивида, его «коммуникативный паспорт», «визитная карточка». Коммуникативная личность – содержание, центр и единство коммуникативных актов, которые направлены на другие коммуникативные личности, – коммуникативный деятель» [Кашкин 2000: 127].

Как мы полагаем, речевая личность и коммуникативная личность – очень близкие понятия, зачастую используемые синонимично. Однако, с нашей точки зрения, коммуникативная личность несколько шире понятия речевой личности и включает в себя аспекты и характерные черты речевой личности.

Ряд ученых (С.Г. Воркачев, В.В. Соколова, С.С. Галстян и др.) отмечают, что понятие языковой личности трактуется шире, чем понятие коммуникативной личности. В рамках такого подхода языковая личность рассматривается с четырех сторон – мыслительной, языковой, речевой и коммуникативной.

С позиций другого подхода языковая личность и коммуникативная личность не разграничиваются. Так, В. И. Карасик отмечает, что языковая личность в условиях общения может рассматриваться как коммуникативная личность. Ученый определяет коммуникативную личность как обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных действий, ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [Карасик 2002: 26].

Согласно еще одной точке зрения, коммуникативная личность шире понятия «языковая личность». В. П. Конецкая считает, что коммуникативная личность имеет характеристики, связанные с выбором не только вербального, но и невербального кода коммуникации, с использованием искусственных и смешанных коммуникативных кодов, обеспечивающих взаимодействие человека и машины [Конецкая 2006]. Как далее отмечает автор, коммуникативная личность выступает одним из проявлений личности и обладает совокупностью ее индивидуальных свойств и характеристик, которые, в свою очередь, определяются степенью ее коммуникативных потребностей, когнитивным диапазоном и коммуникативной компетенцией – умением выбора коммуникативного кода, обеспечивающего адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации.

С понятиями языковой, речевой и коммуникативной личности тесным образом связано и понятие **коммуникативного поведения**, под которым понимается совокупность норм и традиций общения как отдельного народа, так

нормы и традиции социальных, возрастных, гендерных, профессиональных и ряда других групп, а также отдельной личности [Стернин 2000].

Итак, мы придерживаемся именно той точки зрения, согласно которой коммуникативная личность шире понятия языковой личности. Подводя итог, можно утверждать, что «коммуникативная личность – это личность, которая характеризуется некоторым типовым коммуникативным поведением, под которым понимается как вербальное, так и невербальное поведение народа, личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» [Стернин 2007: 8].

Мы подошли к понятию **профессиональной коммуникативной личности**, под которой понимаем личность, реализуемую в профессиональном контексте. Она обладает своей системой ценностей и профессионально-личностных установок; данная личность готова к полноценной реализации в рамках выбранной профессии; владеет профессиональной компетентностью; обладает своей профессиональной картиной мира; владеет профессиональным языком и способна осуществлять коммуникацию в профессионально ориентированных ситуациях разных форматов и жанров (с учетом их лингвистических и экстралингвистических особенностей).

Как справедливо отмечает Л.В. Яроцкая, иноязычная подготовка, как инструмент, расширяет национальные рамки профессии, обогащает профессиональную картину мира, как мировоззренческого фундамента личности профессионала нового поколения, все более активно вовлекаемого в процессы глобализации [Яроцкая 2016].

На занятиях по иностранному языку (в данном случае речь идет о неязыковых специальностях) формирование профессиональной коммуникативной личности происходит как раз через изучение различных типов профессионального дискурса (например, журналистского, психологического, философского, юридического и др.) с учетом их жанрового разнообразия и форматов общения. Поскольку будущий специалист – это человек, способный участвовать в межкультурной коммуникации в своей области знаний, то на занятиях по иностранному языку изучается иноязычная профессиональная лексика, грамматический материал и особенности их употребления в соответствующем контексте и в определенной ситуации общения с учетом реализации в ней разных категорий дискурса. Здесь важно отметить, что образовательная модель иноязычной подготовки будущих специалистов *неязыкового* профиля значительно отличается от той, которая характерна для *языковых* учреждений высшего образования. Это обусловлено, прежде всего, значительной разницей в количестве часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык» в разных типах учреждений высшего образования. Так, например, будущие журналисты в рамках модуля профессионального общения средствами иностранного языка изучают будущую специальность и ее особенности, приобретают профессиональные знания, развивают необходимые умения и, таким образом, полу-

чают ценный специальный опыт. В данном случае иностранный язык выступает как цель и как средство обучения. Так, например, в типовой учебной программе дисциплины «Иностранный язык» для специальности «Журналистика (по направлениям)» предусмотрен ряд знаний и умений, которые составляют основу профессиональной компетенции специалистов в области СМИ. После завершения изучения курса учебной дисциплины студенты должны продемонстрировать следующие **знания и умения**:

- **знания** общеупотребительной лексики и профессиональной терминологии; грамматических структур и речевых оборотов и правил их употребления в соответствующих ситуациях общения и типах дискурса;
- знания о социокультурных особенностях Беларуси и стран изучаемого языка в сфере образования, подготовки специалистов, политического устройства государства, специфики и тенденций своего профессионального поля и др.;
- знания о различных форматах устного взаимодействия («круглый стол», пресс-конференция, дебаты и др.);
- знания социокультурных особенностей национальных и иноязычных печатных СМИ;
- знания языковых и структурных особенностей профессиональных иноязычных текстов, представленных в разных жанрах и форматах;
- знания языковых и структурных особенностей газетных текстов, представленных в иноязычном жанре «информационное сообщение»;
- **умения** восприятия иноязычной речи на слух, адекватно реагируя на воспринимаемую информацию, в том числе и на видеоматериалы, выполняя задания на базе прослушанной информации;
- умения продуцирования монологического высказывания в различных ситуациях общения на бытовые, общественно-политические и профессиональные темы с учетом социокультурных особенностей коммуникации;
- умения осуществления общения в социальном контексте с учетом цели, аудитории, пространственно-временной специфики взаимодействия и др., а также умения выдвигать аргументы и обосновывать их должным образом, выражая согласие / несогласие с другой точкой зрения, принимая во внимание правила и нормы речевого этикета иноязычной культуры;
- умения чтения с применением различных способов визуализации получаемой информации, в том числе с опорой на построение различного рода рисунков, таблиц, схем и карт (денотативных, тематических, когнитивных);
- умения аннотирования и реферирования текстов общественно-политического и профессионального характера;
- умения интерпретации текста, выражая свою оценку прочитанному;

- умения продуцирования письменных и устных профессиональных текстов на иностранном языке с учетом как языковых, так и экстралингвистических особенностей ситуации общения;
- умения написания эссе; рефератов по изученной тематике;
- умения проведения сопоставительного анализа реалий современной жизни и исторических событий в рамках тем, указанных в программе, с учетом социокультурных особенностей Беларуси и стран изучаемого языка.

Как видно из приведенного списка знаний и умений, которыми должны овладеть будущие журналисты в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык», значимое, если не центральное, место отводится на профессиональный аспект. Студенты приобретают знания о будущей специальности; изучают профессиональные картины мира в различных культурах через оригинальные профессионально ориентированные тексты СМИ; приобретают умения как письменного, так и устного общения в разных жанрах и форматах профессионального дискурса и др.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что для неязыковых специальностей в учреждениях высшего образования Республики Беларусь на иностранный язык отводится всего лишь 136–160 аудиторных часов. Понятно, что такого количества часов недостаточно. Поэтому образовательный процесс организуется таким образом, чтобы можно было реализовать поставленные цели и задачи в полной мере и сделать обучение максимально эффективным и оптимальным. Как уже отмечалось ранее в статье, в неязыковых учреждениях используется иная модель образовательного процесса.

Таким образом, формирование и развитие профессиональной коммуникативной личности происходит в академической среде, в рамках которой иноязычное образование играет одну из ключевых ролей, поскольку вносит значимый вклад в подготовку специалистов широкого профиля и способных осуществлять полноценную межкультурную коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Л., 1984.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: ИТДГК Гнозис, 2002. – 333 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2002.
4. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – 175 с.
5. Лазуренко Е. Ю., Саломатина М. С., Стернин И. А. Профессиональная коммуникативная личность. – Воронеж: Истоки, 2007. – 194 с.
6. Конецкая В. П. Социология коммуникации // Полка букиниста. – Режим доступа: http://society.polbu.ru/konetskaya_commsociology/ch28_i.html (Дата доступа 19.04.2016).
7. Личность. – Режим доступа: <http://www.psychologies.ru/glossary/11/lichnost/> (Дата доступа 20.04.2016).

8. Мурашов А. А. Формирование «речевой личности» специалиста: лингвистический и прочие аспекты // Новітня філологія. – 2010. – № 16 (36). – Режим доступа: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/21/4.pdf> (Дата доступа 20.04.2016).

9. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. – Изд. 2. испр. – Воронеж: Гарант, 2015. – 52 с. – Режим доступа: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/ (Дата доступа 20.04.2016).

10. Толмачева Т. А. Теория языковой личности и процесс обучения межкультурной коммуникации // Вестник молодых ученых. – Горно-Алтайск: ГАГУ, 2004. – № 1. – 274 с. – Режим доступа: <http://e-lib.gasu.ru/vmu/arhive/2004/01/19.shtml> (Дата доступа 20.04.2016).

11. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). – М.: ТРИУМФ, 2016. – 258 с. – Режим доступа: <https://books.google.by/books?id=dTXCCwAAQBAJ&pg=PA3&lpg=PA3&dq> (Дата доступа 22.04.2016).

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ НАД СЛОВООБРАЗОВАНИЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Макарова Валентина Петровна

старший преподаватель кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Овладение чтением на уровне продвинутой коммуникативной компетенции в соответствии со своими профессиональными или культурными потребностями позволяет практически использовать иностранный язык в относительно естественных условиях общения без значительных ограничений, и является, таким образом, средством понимания окружающего мира с помощью печатного текста.

Эффективность обучения чтению профессионально-ориентированных текстов на немецком языке подразумевает выявление специфических особенностей содержательной стороны и языкового оформления этих единиц общения, чтобы определить языковые явления, отличающиеся наибольшей употребительностью и важностью для понимания читаемого. «Любой функциональный стиль проявляет свою языковую специфику, обусловленную целью коммуникации, прежде всего в намеренном подчинении или неподчинении языковых средств тому или иному стереотипу» [Разикина 1985: 34]. Следовательно, знание лингвистических характеристик текста, его «ориентиров» или «опознавательных признаков» помогает снять языковые трудности в процессе чтения, извлечь желаемую информацию наиболее адекватным образом. Как отмечает С.К. Фоломкина, «твердое знание языковых единиц, передающих основное содержание текста, и автоматизи-

рованные навыки узнавания их дифференциальных признаков в случае необходимости могут контролироваться читающим, составляет одну из основ понимания текста. Это также значительно облегчает самоконтроль и повышает его надежность: сличение полученного смысла с языковой формой его выражения опирается в этом случае на материальные средства смысловых связей» [Фоломкина 1987: 37].

Поскольку обучение чтению осуществляется в режиме управляемой самостоятельной работы, где «1) учащемуся предлагаются учебные задания и руководства для их выполнения, 2) работа проводится без непосредственного участия учителя, но под его руководством, 3) выполнение работы требует от учащегося умственно напряжения» [Унт 1990: 135], то автором настоящей статьи было решено провести дополнительный анализ лингвистических особенностей этих текстов, рассмотрев их сточки зрения сложности и трудности, поскольку от этих свойств в совокупности зависит объем получаемой информации из читаемых материалов. Сложность текстов – их объективное свойство, не зависящее от подготовки и уровня развития читателя, а трудность – их субъективное свойство, зависящее не только от их сложности, но и от подготовленности студентов. Такой лингвометодический анализ позволит сравнить прогнозируемые трудности с фактическими трудностями, испытываемыми студентами при понимании читаемых текстов, и наметить на этой основе конкретные пути их преодоления.

Важнейшей особенностью профессионально-ориентированных текстов является номинальность. Согласно Е.В. Розен, важнейшим признаком номинальности является преобладание существительных над другими частями речи. Соответственно, наиболее важная часть сообщения, содержащегося в предложении, выражается в основном именами существительными и зависящими от них словами. Имена существительные могут иметь при себе определения, выраженные тоже именами существительными: в родительном падеже или – с предлогами – в других падежах. Таким образом, возникают целые «цепочки» существительных: «цепочки генитивов» – с предлогами в других падежах [Розен 1991: 31].

Различное количественное соотношение знаменательных частей речи в тексте объясняется тем, что «имя существительное с его предметным или субстанциональным значением противостоят глаголу, прилагательному, наречию как признаковым словам» [Кубрякова 1978:32], вследствие чего «значения существительных более автономны и абсолютны, значения глаголов – относительны и детерминируются многими факторами» [Уфимцева 1974: 114].

Для выяснения того, имена каких структурно-семантических разрядов обеспечивает восприятие основного содержания профессионально-ориентированных текстов в процессе их чтения, был подвергнут анализу конкретный материал с точки зрения его структурных особенностей, а имен-

но словообразовательной структуры, представляющей собой единство формы и содержания. Проведенный анализ показал, что номинальность изложения и передача основной содержательной информации осуществляется с помощью таких номинаций структурно-семантических разрядов, как производные и сложные существительные. Всего было выделено в результате анализа 53 структурные схемы (модели), заложенные в основе этих слов. Для того чтобы обучение чтению на основе словообразования было управляемым, представляется необходимым ограничить число словообразовательных моделей, выделенных в составе актуальной для этих текстов лексики.

Отбор словообразовательных моделей проводился с учетом следующих принципов, применительно к формируемому виду речевой деятельности: 1) учет конечных целей обучения; 2) употребительность изучаемых языковых явлений в немецком языке на современном этапе его развития; 3) стилистическая дифференциация языковых явлений; 4) частотность языкового материала; 5) синонимичность языковых явлений; 6) образцовость; 7) многозначность; 8) значение языковых явлений для познания системы немецкого языка; 9) рецептивный характер усвоения выделенных языковых явлений [Михайлова 1970: 54–57]. В качестве ограничительных принципов были использованы следующие принципы: 1) продуктивность словообразовательной, т.е. ее способность к созданию новых слов, понятных всем говорящим на данном языке (основной критерий); 2) употребительность словообразовательной модели, т.е. то, насколько широко она распространена и насколько часто она встречается в уже существующих словах современного языка; 3) четкая морфологическая членимость модели, а также семантическая мотивированность образованных по ней производных слов. Аффикс должен легко выделяться из состава и осознаваться именно как аффикс, причем оставшаяся часть слова должна обладать самостоятельным значением; 4) частотность в учебном материале, т.е. вхождение слов, образованных по данной модели в базовый лексический минимум [Краснова 1981: 76–79]. Согласно этим критериям было выделено 25 словообразовательных моделей существительных, обеспечивающих понимание лексической стороны читаемых профессионально-ориентированных текстов.

Исходя из морфологической классификации производных и сложных слов, выделенные словообразовательные модели существительных могут быть представлены следующим образом. Например, основа глагола + суффикс –er (SV+ - er). Понять лексико-семантическое значение словообразовательной конструкции, образованной по определенной модели возможно, опираясь на лингвистическую теорию внутренней валентности, которая описывает «закономерности сцепления слова, а именно его непосредственно составляющих друг с другом» [Степанова 1973: 32]. Внутренняя валентность слова включает в себя морфологическую и семантическую внутреннюю валентность. Морфологическая внутренняя валентность за-

ключается в принадлежности сочетающихся непосредственно составляющих (НС) к той или иной части речи, а семантическая внутренняя валентность представляет собой семантическое согласование сочетающихся НС. При анализе существительных с позиций внутренней валентности в слове выделяются непосредственно составляющие его элементы. Членение многоморфемной основы на максимальные отрезки или НС опираются не только на структуру, но и семантику всего соединения или его мотивированность, которой обладают только производные и сложные слова.

Рассмотрим в качестве примера словообразовательную модель **основа глагола +суффикс –ung (SV+ung)** применительно к читаемым профессионально-ориентированным текстам: существительное называет действие по основе глагола и соответствует русскому существительному обычно с суффиксом «-ние». Die Bedienung – bedienen (обслуживать – обслужива-**ние**). Следует подчеркнуть, что модель очень продуктивна, поскольку по ней образованы существительные женского рода с семантическими показателями абстрактности, собирательности, наименования неодушевленных предметов.

Таким образом, достаточно унифицированные и обобщенные способы семантизации профессионально-ориентированной лексики на основе словообразовательной структуры способствуют преодолению лингвистических и экстралингвистических трудностей понимания читаемых материалов на немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснова И. Е. Марченко А. Н. Школьный словообразовательный минимум: каким ему быть? // ИЯШ. – 1981. – № 2. – С. 76–79.
2. Михайлова О. Э. Общая методика обучения на специальных факультетах педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1970. – 140 с.
3. Разинкина Н. М. О понятии стереотипа в языке научной литературы // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М., 1985. – 152 с.
4. Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. – Москва: Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Степанова М. Д. Теория валентности и валентный анализ. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1973. – 110 с.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
7. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. – М.: Наука, 1974. – 165 с.
8. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

**РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОМ ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

(На материале опыта преподавания в медицинском вузе)

Назаретян Нарине Рубеновна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ереванского государственного медицинского университета
имени М. Гераци, Ереван, Армения

В наш стремительно развивающийся век глобализации и научных технологий большое значение, особенно для высококвалифицированного специалиста-медика, приобретает не просто знание иностранного языка (а зачастую и не одного), но и умение адекватно им оперировать в различных ситуациях, т.е. владение межкультурной компетенцией. Именно этим обусловлено решение пересмотреть программу по иностранному (английскому) языку и некоторые виды работ в процессе преподавания данной дисциплины на кафедре иностранных языков ЕрГМУ им. М. Гераци.

Необходимо признать, что если ранее преподавание иностранного языка носило более отвлеченный и теоретизированный характер, т.е. от обучаемого требовалось знание теории грамматических канонов (образование времен, единственного и множественного числа имени существительного, степени сравнения прилагательных, образование пассивного залога и других категорий, чаще встречающихся в медицинской литературе) и довольно ограниченный словарный запас, что в целом позволяло ориентироваться в тексте, то теперь этого явно недостаточно.

Сейчас перед современным специалистом встает настоятельная потребность не только суметь извлечь общую информацию при чтении специального текста на иностранном языке, но и воспринимать иностранную речь на слух, принимать участие в различных семинарах, вебинарах, лекциях, он-лайн обсуждениях историй болезни пациентов, особенно, в связи с быстрым внедрением телемедицины в медицинскую практику по всему миру, что дает возможность быстрого обмена информацией и оказания своевременной помощи специалистами-медиками из разных стран. Подобные мероприятия регулярно организуются на базе ЕрГМУ и конечно студенты старших курсов, магистры, ординаторы и молодые специалисты, которым позволяет их языковая подготовка, принимают в них активное участие. Все чаще и чаще личное общение с иностранными специалистами становится более и более реальным, осуществляется больше программ по обмену студентами, ординаторами, молодыми специалистами, которые при прохождении подготовки участвуют таким образом в диалоге культур, т.е. имеет место процесс межкультурной коммуникации. Естественно, не имея предварительной подготовки, достижение взаимопонимания может

стать несколько проблематичным. Ведь «изучение проблем межкультурной коммуникации предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями: принципами коммуникации, основными функциями культуры, влиянием культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах, параметрами для описания влияния культуры на человеческую деятельность и развитие общества» [Свиридон 2005: 73]. О.А. Данилова, Т.П. Суродеева считают, что «формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Межкультурное обучение направлено на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и способствует как осознанию студентами своей принадлежности к определенному этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры» [Данилова, Суродеева, 2016: <http://study-english.info/article/016.php>].

В процессе преподавания предмета «Иностранный язык» в неязыковом, в частности, в медицинском вузе необходимо учитывать такую определенную специфику как тематика текстов, предназначенных для изучения, так и грамматических структур, наиболее часто встречающихся как в области специальной литературы, так и при устном общении. Понятно, что такая традиционная тема, как «Лондон – столица Великобритании» не вызывает у обучаемых ни интереса, ни желания заучивать этот словарный запас, так как вряд ли что-либо из него будет употребляться в их дальнейшей деятельности. Напротив, четкое осознание необходимости знать английские эквиваленты частей тела, симптомов, синдромов заболеваний, функций, различных медицинских процедур и пр., несмотря на то, что студенты изучают их и при изучении курса латинского языка медицины, послужит мощным мотивационным стимулом к изучению именно того специфически направленного английского языка, позволяющего будущим медикам полностью соответствовать современным требованиям, предъявляемым к высококвалифицированным специалистам.

Весь курс дисциплины «Иностранный язык», преподаваемый в Ереванском государственном медицинском университете им. М. Гераци, включает следующие этапы.

Первый год обучения (обязательное обучение). При обучении на первом курсе необходимо учитывать большой разрыв уровня знаний студентов в группе, и именно этим обусловлено начало изучения с коррективного курса, позволяющего несколько уменьшить эту разницу. Именно в течение этого этапа обучения студенты знакомятся с начальными выражениями, применяемыми при различных ситуациях общения, как то: начало разговора / приветствие, развитие ситуации, реагирование на высказывание собеседника, поддержание разговора, адекватное завершение ситуации

и т.п., причем обращается внимание как на их вариативность, так и социальную направленность, т.е. от выражений, употребляющихся в более официальных ситуационных эпизодах, к более разговорным, например с членами семьи, друзьями, ровесниками, приятелями. Темы для развития монолога/диалога наиболее тесным образом пересекаются с изучаемыми текстами по специальности – «Структура тела человека», «Рабочий день врача», «Типы больниц», «В аптеке», «На приеме у врача» и др. Соответственно и развитие коммуникационной компетенции происходит в рамках упомянутой тематики, т.е. студентам предлагается в качестве представления самостоятельной речевой деятельности составить и представить в ролевых играх диалоги (врач-больной, медсестра-больной, врач-медсестра и др.), телефонный разговор по поводу назначения консультации/приема у врача (дается определенный набор фраз/выражений для составления подобных диалогов: “*Could I make an appointment?*”, “*That sounds fine.*”, “*How about 20th at 11.15?*”, “*Does Friday suits you?*”, “*I’m afraid I won’t be able to do it.*”, “*Can I call back?*” и др.) [Maher 2009: 9] или небольшие презентации («Мой первый день в Университете», «Мой любимый предмет»). В процессе работы по развитию коммуникативной компетенции крайне целесообразно давать различные варианты и разговорных фраз, клише, шаблонов, а не ограничиваться лишь одним правильным вариантом, например при выражении согласия с высказыванием собеседника использовать не только, а вернее, не столько “*Yes, of course*” или “*Sure!*”, но и такие варианты как “*Exactly!*”, “*(Quite) Right!*”, “*Perfectly!*”, “*Certainly!*”.

Второй и третий годы обучения (на факультативной основе). Поскольку на упомянутом этапе обучения преподавание данной дисциплины осуществляется на факультативной основе, то сейчас мы наблюдаем несколько более сильный мотивационный посыл к изучению английского языка. На втором и, тем более, на третьем курсах студенты уже имеют определенное представление о болезнях, их симптомах, этиологии заболеваний, методах осмотра больных, постановки диагноза и проведении различных медицинских процедур, то соответственно и тематика текстов предназначенных для изучения носит уже более медицински-ориентированный характер. Здесь студенты после усвоения того или иного лексического багажа представляют презентации новостей медицины, обсуждения истории болезней, хода лечения заболеваний и пр. Наша задача теперь научить студентов, как

- представить себя аудитории, т.е. не только имя, но и свою позицию (*Good morning/afternoon... I am... name/surname.... I am a second/third year student/resident/intern of the department.....*);
- начать презентацию (*The title of my presentation is.... I’d like to talk today about.... My topic today is My subject today is....*) [Maher 2009: 10];

- представлять варианты переходов от одной ее части к последующим (*I have divided my talk/subject into 3 sections..., The first point I'd like to make is ..., The first part of my talk will concern..., Let me pass to the second point..., Let me now turn to..., In the third part I deal with the question....*) [Maher 2009: 10];

- завершать представляемую презентацию, (*And finally, I shall address the point the problem of..., Finally I shall raise briefly the issue of...*) [Maher 2009: 11];

- реагировать на возможные задаваемые вопросы, выражения согласия/несогласия с выражаемым мнением (*I quite agree..., I couldn't agree more..., I think the speaker is right in what he/she says..., I am not sure if I would accept the speaker's views, but..., I'm afraid I am not convinced...,*), [Maher 2009: 15, 16];

- делать обобщение высказанного материала (*Summing up then..., In conclusion I should just like to say..., And let me finish here. Thank you.*) и пр. [Maher 2009: 12].

Курс для клинических ординаторов и интернов (на факультативной основе, 2 семестра) / Курс для магистров, обучающихся на факультете общественного здравоохранения (обязательное обучение, 2 семестра). Теперь же, когда студенты уже усвоили различные выражения для ведения беседы на общемедицинскую тематику и их обучение в медицинском вузе носит уже более узко специализированный характер, то соответственно меняется и содержание текстов как для обогащения английского вокабуляра, так и направление тем для обсуждения. Здесь уже становится возможным представление студентами не только диалогичной и монологичной речи, но и ведение полилога в виде организации семинаров, «круглых столов», «консилиума врачей», во время проведения которых возможным становится обмен мнениями, высказывание своей точки зрения поочередно всеми участниками данного вида работы направленного на совершенствование коммуникативной активности обучаемых.

На этом и последующем этапах обучения студентам дается уже более расширенный словарный запас, включающий распространенные в научной речи конструкции и так называемые слова-связки (linking words), таких как “...but in particular...”, “...specifically...”, “to be more precise...”, “to be more accurate...”, “to be more exact...”, “to add to this...”, “In addition to this...”, “Well, actually...”, “Of course, it goes without saying...” и др. Весь этот дополнительный словарный запас, так называемый “redundant language” (многословный язык) способствует развитию более свободной речи, делает ее более приближенной к естественной речи носителей языка и при выступлении на конференции или презентациях представляет докладчика с наиболее выигрышной стороны [Clark 2007: 41–42].

Специализированный курс для преподавателей теоретических кафедр и врачей клинических кафедр (в рамках подготовки кадров

для работы с англоязычными студентами, 2–4 семестра в зависимости от исходного уровня знаний иностранного языка). Здесь хотелось бы отметить, что на протяжении более десяти лет в университете осуществляется обучение иностудентов на английском языке, что вызвало острую потребность в наличии кадров, владеющих английским языком для преподавания всех предметов на всех кафедрах университета. Именно с этой целью на кафедре иностранных языков был разработан спецкурс для преподавателей и врачей-клиницистов, в рамках которого все лекции, лабораторные работы, методические указания были разработаны на английском языке. Отдельно следует отметить, что языковая подготовка на данном этапе подразумевает также владение таким уровнем коммуникативных навыков, который позволяет наряду с преподаванием специализированного материала свободное общение с иностудентами на общие темы. Подобный подход к обучению языку диктует необходимость модернизации языковых моделей, пересмотр формулирования выражений, учитывая современные тенденции. Так, например, многие современные англоязычные авторы избегают стереотипного употребления местоимений “он/она” (*he/she*), заменяя их на “они” (*they*), либо “*man*” (человек, женщина) на “*person*” (человек, личность); “*policeman*” – “*police officer*”; “*wife / husband*” (муж / жена) – “*spouse*” (супруги), что отражает принятую в современной англоязычной научной литературе тенденцию не упоминания гендерных различий [Maher 2009: 49].

Современный высококвалифицированный специалист также должен уметь вести деловую и личную релевантную переписку с зарубежными коллегами, иметь возможность оперировать современными англоязычными средствами информации (быть продвинутым пользователем интернета и участником различных конгрессов, конференций, семинаров), что вызывает urgentную необходимость включения в программу данного курса подобные виды работ как написание деловых / личных писем, заполнение различных форм, историй болезни, анамнеза, эпикриза, резюме, рецензий, рекомендационных и мотивационных писем и пр.

Многолетний опыт работы в медвузе позволяет нам считать применение упомянутых выше видов работ, по нашему мнению, крайне благоприятно способствующим развитию способности осуществлять продуктивные речевые действия, выбору необходимых для каждой речевой ситуации общения адекватных выражений, т.е. развитию и совершенствованию коммуникативных навыков у обучаемых. Это неоднократно подтверждалось успешным участием наших студентов, интернов, магистров, клинических ординаторов и молодых специалистов в различных международных конференциях, симпозиумах, семинарах и сейчас является неоспоримым свидетельством эффективности такого направления нашей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова О. А., Суродеева Т. П. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку. – Режим доступа: <http://study-english.info/article016.php>.
2. Свиридон Р. А. Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста в области мировой экономики средствами делового английского языка // Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных языков. – Томск: ТГПУ, 2005. – С. 72–84.
3. Clark M. IELTS Speaking., 2007. P. 41–42, Qunyan Press. – Режим доступа: www.TopSage.com.
4. Maher J. C. International Medical communication in English. – Michigan series in English for academic and professional purposes, 2009. – P. 10–12, 15–17, 49, 79.

ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ И ПЕРЕВОДА СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Няшина Светлана Григорьевна

старший преподаватель кафедры английского языка
гуманитарных факультетов Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

Понимание сложных предложений при чтении текстов по специальности связано со значительными трудностями. Преодоление их возможно при наличии у читающего определенных навыков и умений восприятия и осмысления предложений.

Уяснить причины неправильного понимания придаточных предложений и определить наиболее трудные моменты в раскрытии их смысла с помощью родного языка помогает, например, использование переводного и беспереводного метода контроля.

Известно, что понимание смысла придаточного предложения в процессе чтения текстов на иностранном языке может проверяться как переводным путем (передачей содержания на родном языке), так и беспереводными способами: использование синтаксической синонимии, вопросов и ответов, передача средствами изучаемого языка. Оба способа контроля широко представлены в практике обучения иностранным языкам. В практике обучения иностранным языкам применяют три вида перевода, которые успешно могут быть использованы в качестве переводного способа контроля: дословный перевод, свободный и литературный перевод. Под дословным переводом понимается «механическая подстановка слов данного языка как эквивалентов слов другого языка при сохранении иноязычной конструкции» [Ахманова 1969: 407]. Под свободным переводом – «смысловая передача – толкование написанного или сказанного на иностранном языке без соблюдения формального соответствия между языком-

источником и языком-объектом» [Ахманова 1969: 309]. Под литературным переводом понимается передача содержания написанного или сказанного при строгом соблюдении формального соответствия в обоих языках и при учете литературных норм выражения в родном языке. Все три вида перевода, применяемые в качестве способов контроля понимания сложных предложений, имеют различные качественные характеристики, которые необходимо учитывать в зависимости от цели этапа обучения иностранному языку. Умение передавать смысл сложноподчиненного предложения не тождественно умению свободного литературного перевода. Те отношения, которые в иностранном языке выражаются различными видами придаточных предложений, при свободном и литературном переводе на родной язык не обязательно выражаются соответствующими придаточными предложениями, а могут быть переданы рядом других синтаксических конструкций родного языка. В родном языке могут быть употреблены как придаточные предложения, так и обособленные причастные и деепричастные обороты или даже отдельные самостоятельные предложения. Эту особенность необходимо учитывать при обучении пониманию сложноподчиненного предложения.

Среди видов перевода, самые большие погрешности имеет дословный перевод. Однако, его преимуществом является то, что он больше других видов перевода сохраняет формальную структуру иноязычного предложения – это способствует лучшему пониманию структуры главного и придаточного предложения через осознание их средствами родного языка.

Для беспереводного понимания придаточных предложений может быть использована замена придаточных определительных предложений распространенными определениями, придаточных предложений причины, времени и уступительных – соответствующими предложными группами, подлежащих и дополнительных придаточных предложений – группами с отглагольными существительными. В данном случае контролируется умение изменять структуру сложноподчиненного предложения, трансформируя ее в структуру простого распространенного предложения, при указанных преобразованиях необходимо сохранить смысл предложения.

Недостатки беспереводного метода могут быть успешно восполнены методом толкования. Он заключается в том, что смысл исходного сложноподчиненного предложения передается простыми предложениями, соответствующими сложносочиненными предложениями или другими сложноподчиненными предложениями. Метод толкования эффективен только в качестве структурных преобразований.

При обучении правильному пониманию общего смысла придаточных предложений, эффективным способом контроля может быть синтаксическая синонимия придаточных предложений.

Одним из факторов, обуславливающих понимание, является длина предложения. Чем больше компонентов в сложном предложении, тем

труднее оно для восприятия, осмысления, перевода. Для понимания сложного предложения необходимо воспринимать его одновременно, как единое целое, на основе установления характера связи составляющих его компонентов.

Для разработки методики обучения пониманию сложных предложений необходимо решить ряд вопросов – это отбор наиболее частотных синтаксических структур, определение трудностей, с которыми встречаются студенты при чтении, создание комплекса упражнений.

Сложные структуры предложений представляют наибольшие трудности для опознания и понимания при чтении. Трудности понимания обусловлены синтаксическим построением сложного предложения.

Для того, чтобы понять в чем конкретно студенты испытывают трудности, необходимо проверить их умения выполнять действия, необходимые для распознавания и понимания сложного предложения. Например, умение расчленить предложение на составляющие его компоненты, установить наличие или отсутствие связующих средств в предложении, определить нахождение главного и придаточного предложений, путем перевода раскрыть смысл сложного многокомпонентного предложения в целом, соотнося значения слов между собой в компонентах, связь компонентов друг с другом и указать виды придаточных предложений.

Известно, что сложные синтаксические структуры, состоящие из нескольких компонентов, вызывают затруднения в понимании и приводят к большому числу ошибок. Это можно объяснить тем, что часто студенты игнорируют структурные характеристики сложных предложений, а также неправильно ориентируются в сложном предложении (к главному предложению причисляют часть придаточного, неправильно определяют начало и конец предложений). Часто ошибки являются результатом незнания связующих средств, невнимания к ним, иногда неправильный их перевод или пропуски при переводе тех частей, которые вводились непонятными союзами, союзными словами. Отсюда и неумение правильно отнести придаточное предложение к тому слову, к которому оно относится. Затруднения вызывают многозначность союзов и союзных слов, например, *that*, так как оно выступает в качестве указательного местоимения, подчинительного союза, соединяющего главное предложение с придаточным и относительного местоимения в значении «который». Трудности могут вызывать предложения, в которых на первом месте стоят подчинительные союзы, вводящие придаточные предложения.

Незнание связующих элементов в предложении вызывают трудности в определении придаточных предложений, а также неправильному переводу на русский язык. Трудности вызывают также неумение соотносить придаточное предложение с тем словом, к которому оно относится, неумение находить и определять вклинившиеся придаточные предложения. Такие придаточные предложения являются достаточно трудными для восприятия

и понимания, по сравнению с придаточными предложениями подряд идущими. Трудность понимания предложений с вклинившимися придаточными предложениями заключается в том, что члены предложения, находящиеся впереди придаточного, должны удерживаться в кратковременной памяти довольно длительное время, пока не станут понятны основные грамматические отношения тех членов предложения, которые расположены после придаточного. Даже небольшое количество вклинившихся конструкций в тексте сильно замедляет чтение. Трудными для понимания и перевода могут быть также предложения, в которых сказуемое стоит далеко от подлежащего, или дополнение от глагола-сказуемого в результате вклинившегося придаточного предложения. Трудности понимания и перевода таких предложений могут быть устранены только посредством интенсивных упражнений. Довольно часто студенты используют пословный перевод, при котором слово одного языка заменяется приблизительно соответствующим словом другого языка. При этом часто смысл предложения искажается. Из всего сказанного выше можно сделать следующие выводы:

1. Типичные ошибки обычно проявляются в неумении распознавать сложные структуры, дифференцировать главное и придаточные предложения, вычленять главное предложение на фоне придаточных, которые относятся как к одному из членов главного предложения, так и к любому слову, находящемуся в одном из придаточных предложений.

2. Трудности может вызывать отсутствие достаточных умений и навыков распознавания связующих средств предложения.

3. Трудности возникают из-за неумения выделять составные компоненты сложного предложения, находить главное и придаточное предложения.

4. При обучении пониманию сложных предложений одной из главных является задача научить студентов ориентироваться в структуре сложного предложения, развивать у студентов умение узнавать и понимать сложные синтаксические структуры предложений, например, встречающиеся в текстах по специальности.

5. Не все сложные предложения имеют одинаковую степень трудности. Сложные предложения с дополнительными придаточными, в основном довольно легко и безошибочно переводятся студентами, за исключением случаев, где используется правило согласования времен в придаточных предложениях.

6. Существует необходимость обучения студентов не вообще всем видам сложных предложений, а лишь тем, которые вызывают особенные трудности при их чтении и понимании. Необходимо ограничиться основными вариантами отобранных структур, обладающими характерными признаками.

7. В результате целенаправленного обучения студенты приобретают умения преобразовывать определенные виды придаточных предложений в их

синтаксические синонимы, могут ориентироваться не только в структуре придаточного предложения, но и в соотносимых синонимичных конструкциях.

8. Систематическое применение метода перевода сложных предложений формирует у студентов самоконтроль, умение обнаруживать проблемы в знаниях и устранять их.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская Энциклопедия, 1969. – 426 с.

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Селицкая Маргарита Евгеньевна

доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

В российской системе высшего профессионального образования происходят значимые изменения: переход от традиционной дидактики к компетентностному подходу в обучении студентов. Новая концепция обучения ориентирована на личность, имеет целью развитие человеческих качеств, заложенных природой и приобретенных в практической деятельности. Предметом обучения являются знания, умения, навыки, способы общения, социальные отношения.

Коммуникативная компетенция становится ключевым понятием в формулировке целей обучения как первому, так и второму иностранному языку. Установлено, что в процессе изучения второго ИЯ учащиеся получают уникальные возможности формироваться и развиваться как лингвистически интересные личности [Барышников 2003: 19].

По мнению отечественных ученых (Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим и др.), основными компонентами содержания обучения второму языку являются лингвистические знания, языковые навыки и основные коммуникативные умения (чтение, говорение, аудирование, письмо). При этом формирование лексического аспекта языковой компетенции имеет большое значение, так как слово несет основную смысловую нагрузку. *Лексическая компетентность* трактуется как способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, выделять специфически национальное [Шамов 2009: 2].

Обучение лексике второго иностранного языка в условиях трилингвизма представляет определенную трудность как в теоретическом, так и в практическом плане. Этой проблеме посвящено большое количество работ, однако многие вопросы остаются недостаточно решенными.

Формирование лексического аспекта второго иностранного языка строится на общедидактических принципах, но реализация этих принципов имеет свои особенности. Наиболее важными являются: принцип когнитивно-интеллектуальной направленности, принцип учета языкового и учебного опыта обучающихся, принцип развития учебной автономности, принцип оптимального сочетания индивидуальных и групповых форм работы, принцип интенсификации обучения, принцип формирования лексической компетенции в контексте будущей профессиональной деятельности студентов [Пересторонина 2003: 9].

На основании вышеуказанных принципов обучения второму иностранному языку определяются стратегии научения или овладения.

Толковый словарь английского языка (Cambridge Learner's Dictionary) трактует стратегию как план, который используют для достижения чего-либо.

Основным вопросом ученых стратегий является создание эффективной системы упражнений. Как отмечают большинство исследователей (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова, И.П. Пересторонина и др.), стратегии овладения вторым иностранным языком в принципе не отличаются от стратегий, применяемых при овладении первым ИЯ.

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных форм проведения занятий.

В методической литературе активизацию определяют как:

- процесс, который обеспечивает активность обучаемых;
- способ, прием повышения эффективности обучения.

Изучив теорию и проанализировав учебники немецкого языка «Ем пей» авторов М. Перлманн-Балме, С. Швалб (Издательство «Хубер», Германия, 2005), мы выделили следующие активные приемы для обучения лексике: кластер (ассоциограмма), ассоциирование, ассоциативные игры, графическое представление лексики, технологии позиционного обучения, сотрудничество в проектных группах, моделирование, обучение с помощью интерактивной доски и компьютера. [Сорокина, Манолова 2015: 148].

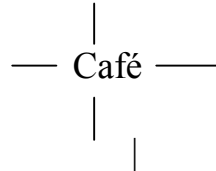
Техника кластера – это активный прием, который был использован в начале 1980-х гг. в США и нашел широкое применение в Европе в 1990-х гг. “Method clustering” (от англ. “cluster” – кисть, пучок, группа), трактуется как:

- выделение групп с общими признаками;
- кластеризировать, группироваться.

Этот метод опирается на ассоциативно-образное мышление учащегося и используется на этапе ознакомления, а также на этапе тренировки. Подробно этот прием описан в методическом журнале для учителей немецкого языка “Deutsch” (Издательский дом «Первое сентября», 2015 г.) Хотелось отметить, что кластер (ассоциограмма) является любимой формой учебной деятельности студентов.

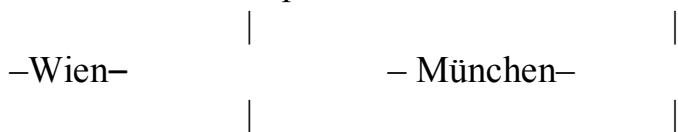
Авторы учебника активно используют ассоциации для закрепления знаний лексики и расширения словарного запаса обучаемых. Составление ассоциограмм на определенную тему стимулирует мышление и активизирует знания. В качестве примера рассмотрим следующие варианты, из раздела Wortschatz к теме «Город»:

–Sammeln Sie die Assoziationen:



или

–Was fällt Ihnen spontan zu diesen Städten ein?



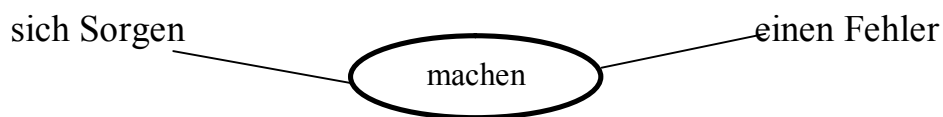
К теме «Computer» дается задание: Suchen Sie alle Wörter aus dem Text, die mit der Welt des Computers zusammenhängen.

Работая с учебником «Em-neu», мы используем различные лексические упражнения на уровне слова, на уровне словосочетаний, а также на уровне предложений, например, к теме «Человек»:

- Kombinieren Sie Adjektive mit den Nomen.

Adjektiv	–	Nomen	–	Beispiele im Nominativ
Gut		der Charakter		
Schlecht		eine Person		
Groß etc.		Fleiß		

–Sehen Sie sich die drei Bilder an. Erklären Sie, was die Leute machen. Was kann man machen? Suchen Sie weitere Beispiele:



Можно самим придумывать ассоциативные задания на различные темы или ситуации для актуализации лексики.

Практика показывает, что четкая методическая организация учебного процесса при обучении лексике на уроках немецкого языка будет способствовать повышению мотивации учения и реальному формированию лингвистической компетенции у студентов, изучающих второй ИЯ. Использование активных форм работы стимулирует личностную и интеллектуальную деятельность студентов и способствуют развитию их профессиональных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Пересторонина И. Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка в вузе. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 172 с.
3. Сорокина Т. Г., Манолова Е. И. Варианты использования интерактивных форм работы при обучении лексике на уроках немецкого языка в 8 классе // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2015. – С. 148–151.
4. Шамов А. Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 2
5. Perlmann Balme M., Schwalb S. Em-neu. Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache. Niveau B2. – Max Hueber Verlag, 2010. – 160 S.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Зияддинли Наила Натиг кызы

студентка IV курса факультета иностранных языков

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Обучение технике письма предполагает владение учащимися навыками каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации. Формирование данных навыков осуществляется на начальном этапе обучения иностранному языку. *Каллиграфия* (от греч. kalligraphia – красивый почерк) связана с обучением учащихся правильному начертанию букв и разборчивому письму. *Графические навыки* предполагают владение совокупностью основных графических свойств изучаемого языка: букв, буквосочетаний, диакритических знаков (дефис, апостроф, надстрочные и подстрочные знаки и др.) [Гальскова 2004: 252].

Ряд правил (положение рук, тетради, умение пользоваться прописью), необходимых для осуществления письма, заимствуется из родного языка. Обучение каллиграфии, графике, а также пунктуации должно основываться на навыках, приобретенных в процессе обучения письму на родном языке в начальных классах, но родной язык также может тормозить овладение данными навыками, вызывая определенные трудности, связанные с:

- несовпадением алфавитов (кириллица – латиница);
- расхождением в формах написания букв;

- несоответствием звуков и букв. Во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем количество букв / графем. Например: springen, Katze;
- полисемией графем, т.е./ написание букв и буквосочетаний, обозначающих разные звуки. Например, s – [z], [s].
- наличием синонимических буквенных обозначений (s – ß – ss; ch – sch – sh);
- расхождением в начертаниях печатных и прописных букв, заглавных и строчных;
- наличием в родном и иностранном языках одинаковых по начертанию букв, но передающих разные звуки (графемы p, x, y – в русском языке).

Существует множество упражнений, направленных на предупреждение ошибок в графике, например, показать букву /буквосочетание, соответствующее данному звуку, в азбуке или прописях; написать прописью, какая буква или буквосочетание передает произнесенный учителем звук; выписать из текста слова с данным постоянным звуко-буквенным соответствием. Упражнения для устранения трудностей при полисемии и синонимии графем состоят из нескольких последовательных действий. Например, для того чтобы учащиеся освоили, что звук может передаваться рядом букв и буквосочетаний, целесообразны упражнения с выборкой и группировкой; для того, чтобы учащиеся быстрее усвоили звуковую полисемию букв, можно предложить списывание текста с одновременным подчеркиванием разных вариантов чтения этой буквы одной и двумя чертами.

Ошибки в каллиграфии можно предупредить, если момент презентации буквы будет сопровождаться объяснением, который должен включать в себя следующие этапы: показ прописной буквы в целом, отдельных ее элементов и разграничение элементов со схожими элементами букв родного и иностранного языков; демонстрация направления движения руки при написании данной буквы; показ в прописи целого слова, в котором содержится данная буква (строчная и заглавная). Например, когда в иностранном языке есть буквы, отличные по своему образу в целом от букв родного языка, но содержат ряд похожих элементов, в этом случае рекомендуется прибегать к элементарному письму, применению различного рода группировок прописных букв, например, q, y, j (общий элемент – нижняя петля); b, l, d (общий верхний элемент).

В области каллиграфии и графики должны быть сформированы следующие навыки:

- правильное написание прописных и строчных букв;
- владение буквосочетаниями и звукобуквенными соответствиями;
- корректное написание наиболее употребительных слов, вошедших в продуктивный словарь учащихся; правильное употребление точки,

запятой, восклицательного и вопросительного знаков в конце предложения [Бим 1988: 134].

Следующий ряд упражнений способствует развитию графических и каллиграфических навыков:

- начертание букв, буквосочетаний и слов по образцу, данному в печатном или письменном вариантах;
- списывание с выполнением определенных заданий: подчеркивание указанных графем, поиск пропущенных в тексте букв, подбор синонимов или антонимов к указанным словам и др.;
- звукобуквенный и слоговой анализ (с использованием настенных таблиц, разрезной азбуки).
- группировка слов по определенным признакам (например, запись в два столбика слов с долгими и краткими гласными, запись цифр словами; выписывание из текста слов, относящихся к одной теме, и др.);
- конструирование слов из букв и слогов. [Климентенко 1981: 267]

Орфографические навыки основываются на принципах написания слов, принятых в определенном языке. В немецкой орфографии существует два принципа – морфологический и фонетический. Также некоторое распространение получили исторический и иероглифический принципы.

Сущность морфологического принципа заключается в том, что каждая значимая единица – приставка, корень, суффикс – пишется всегда одинаково вне зависимости от фонетических условий, в которые она попадает.

Фонетический принцип подчинен морфологическому: слова произносятся, как пишутся, если это не противоречит написанию морфем, например, *Buch, Tafel, abfallen* ['apfalən], *nebst* [ne: pst].

Если написание слов оправдывается лишь исторически, то речь идет о историческом принципе (*Vater, Physik*).

Иероглифический принцип – одинакового звучащие слова пишутся по-разному, для того чтобы их можно было различить по буквенному составу (*Meer – mehr, Seite – Saite*).

В методике обучения иностранным языкам существует комплекс упражнений общего и специального назначения для формирования орфографических навыков:

- списывание, осложненное дополнительными заданиями. Например: подчеркиванием указанных букв и буквосочетаний, заполнением пропусков недостающими буквами или словами с трудным написанием и др. Задания могут звучать так: «Выпишите прилагательные в сравнительной степени и подчеркните их суффиксы», «Спишите слова. Подчеркните и постарайтесь запомнить одинаковое буквосочетание»;
- группировка (слова с наличием синонимических буквенных обозначений, лексем, относящихся к одной теме, и т.д.) Например: «Распределите слова в соответствии с окончаниями: *er, em*»;
- орфографические игры (кроссворды, загадки, цветное лото и др.);

- диктанты: слуховой (текст диктуется учителем или одним из учащихся); зрительный (на доске записывается предложение, объясняются орфографические явления, затем оно стирается, и учащиеся должны написать его по памяти); зрительно-слуховые (предложения записываются одновременно на доске и в тетрадях, написанное обсуждается всем классом); самодиктант (учащиеся воспроизводят в тетради заученный ранее текст). Следует заметить, что диктант является крайне трудоемким видом работы в может занять более 15 мин);

- упражнения на подстановку, на завершение предложения;
- выписывание слов, предложений, целого текста для закрепления грамматических явлений;
- копирование текста, т.е. списывание с целью усвоения основных правил орфографии и пунктуации.

В качестве иллюстрации к сказанному был разработан фрагмент урока немецкого языка как второго иностранного по обучению технике письма в 5 классе. В задачи урока по теме “Meine Familie” входило закрепление написания буквосочетаний -sch-, -st-, -sp-, -ei-, -ie-.

В начале проводится небольшая игра, где ученики по двое выходят к доске, на которой нарисовано дерево или расположен макет в виде дерева. Листья на дереве заменены на буквы и буквосочетания (печатные, прописные, строчные). Каждый ученик выбирает печатную букву и находит её в прописном и строчном виде. Пары из букв и буквосочетаний закрепляются на доске.

Затем ученики приступают к выполнению упражнений.

Üb. 1. Findet und unterstreicht die Buchstabengruppen!

Sp sp

St st

HauiauzeoSpAuvbUvcAuwaub
 ibTaeaSpAuvinuFdämÄaDiBg
 AdVCiauWvPÖbAuspUnoauDj
 BuAurbIreOBUcEausOspbeau
 BVnPAuwPbUlcaFpbAuwpvau
 AuhOmaRvpAkSpnrAuwvspöa
 spBzAueVüpnhauspíujboAuw
 gfauihonAspuwqnivArdsbuay
 XospKAutspOauWvbAszAureb
 pbaspWOuSpBuGiBAuoSpUvt
 ASpauGoM0aWqOubauSpwsp

stHauiauzeoAStuvbUvcAuwa
 ubibTaeaAuvinstuFdämÄaDiB
 gAstdVCiauWvPÖbAustUnoau
 DjBuAsturbIreOBUcEaustOPb
 eauBVnPSIAuwPbUlcaStFpbA
 uwstpvauAuhslOmaStRvpAkP
 nrAuwvöpBzAueVüpnhausíuj
 boAuwgStfauihbonstAuwqniv
 ArdsbuayXzVopKAustOauWvb
 AstzAurebpbstaWOuBuGiBSt
 AuoUvSistwcauOubAhoauStu

Далее учитель вместе с учениками вырисовывает в воздухе буквосочетания : sch, sp, st, ei , ie.

Üb. 2. Füllt die Lücken!

1. **sch** oder **st** : die ___wester, ___efan, die ___ule.

2. **ei** oder **ie** : m___ne Mutter, n___n, w___.

3. **t** oder **d** : der Va___er, der Bru___er, du bis___.

4. **sp** oder **s** : ___ieben , das ___iel, Viel ___paß!

Üb.3 Schreibt die Wörter aus dem Text mit Buchstabengruppen -ei- , ie, st, sp, sch in die Tabelle ein!

Ei/ei	ie	Sp/sp	St/st	Sch/sch



Das ist meine Familie. Das ist mein Vater. Er heißt Peter. Er ist sehr fleißig. Und das ist meine Mutter. Sie heißt Erika. Sie ist sehr hübsch. Das ist meine Schwester Lisa. Sie liest das Buch. Und da bin ich!

Также для обучения технике письма может быть использовано упражнение на замену транскрипции. Например:

Ersetze die Transkription! Schreib das Wort.

1. [f] ule – _____

2. [ai] er – _____

3. Deu [tʃ] land – _____

4. [ft] adt – _____

5. [ʃp]aß – _____

Базовые навыки в области техники письма формируются на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах они закрепляются и совершенствуются как условие развития письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Климентенко А. Д., Миролубова А. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
4. LL-Web: Lernmaterial von und für Lehrer/inn/en: [<http://vs-material.wegerer.at>].

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ФОНЕТИЧЕСКИХ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Кабакова Надежда Владимировна

студентка IV курса факультета иностранных языков

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Уровень владения фонетическими и лексико-грамматическими навыками иноязычной речи в значительной мере определяет успех в овладении устной речью. Поэтому на уроках иностранного языка большое значение имеет обучение этим языковым аспектам.

И.Л. Бим выделяет следующие основные цели обучения произношению [Бим 1997: 15]

- формирование умений слушать и слышать, т.е. развитие фонематического слуха;
- формирование навыков произношения, то есть доведенное до автоматизма владение артикуляторной базой иностранного языка, способами интонирования;
- развитие внутренней речи (внутреннего проговаривания) как психологической основы для внешней речи.

Фонетический минимум для начальных классов должен включать все звуки и фонетические явления, характерные для немецкого произношения и вызывающие определенные трудности у учащихся.

Анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает, что при обучении произношению имеется два подхода: имитативный аналитико-имитативный.

Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной демонстрации его особенностей в звучащем тексте. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. В обучении произношению оправдал себя *аналитико-имитативный подход*, который обеспечивает одновременное усвоение учащимся и фонетиче-

ских, и грамматических, и лексических, и интонационных особенностей иностранного языка в нерасчлененном виде. Необходимо учитывать имитационные особенности учащихся младших классов и шире использовать такой прием обучения, как *имитация*. При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно чередоваться с демонстрацией «эталонных», которые учащиеся слышат от учителя или в записи. Затем следует интенсивная тренировка в произношении, которая опять происходит на основе «эталонных». Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца, осознанная имитация. Приведем в качестве примера упражнения в имитации; осознанность имитации гарантируется указанием, на что надо обратить внимание:

- Произнесите вслед за мной звуки, обращая внимание на долготу (краткость).

- Произнесите слова, обращая внимание на ударение.
- Произнесите предложения, обращая внимание на мелодику.
- Произнесите предложения, обращая внимание на паузы.

Упражнения в активном слушании являются обязательной составной частью упражнений в развитии слухопроизносительных навыков; они шлифуют слух и подводят учащихся к упражнениям в воспроизведении.

Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть выше предыдущих. Для осознанной имитации целесообразно давать учащимся материал, ценный с точки зрения содержания: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки; на начальном этапе – считалочки и поговорки, на более поздних этапах — истинные образцы поэтического слова. Необходимо помнить, что даже если на начальном этапе учителю удалось заложить основы хорошего произношения, без систематической работы над произношением на среднем и старшем этапах в условиях неязыковой среды происходит быстрая утрата достигнутого уровня. Именно поэтому на **среднем и старшем этапах** обучения важно не только поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии, но и продолжать их совершенствование, что достигается при выполнении фонетической зарядки; отработке фонетической стороны нового лексико-грамматического материала; работе над произношением путем чтения вслух.

От качества овладения лексической и грамматической сторонами иностранного языка зависит уровень сформированности коммуникативной компетенции. Одним из путей повышения уровня продуктивного владения немецкой речью, может стать попытка подойти к обучению лексической и грамматической сторонам говорения в более тесной взаимосвязи. Эта взаимосвязь должна проявляться в том, что лексика усваивается не изолированно, а вписывается в определённый грамматический контекст, в определённые грамматические структуры (на уровне словосочетания, предложения, текста). При осуществлении взаимосвязанного обучения лексиче-

ской и грамматической сторонам говорения можно выделить три этапа работы [Миньяр-Белоручев 1990: 109]:

1. Ознакомление (показ + объяснение).
2. Тренировка.
3. Применение.

На этапе ознакомления можно использовать следующие упражнения:

- в ряду слов подчеркнуть слова с противоположным значением
- назвать, каким обобщающим словом можно объединить группу слов
- определить, к какой части речи относятся слова (над каждым словом поставить соответствующее обозначение: adv – наречие, v – глагол, n – существительное, adj – прилагательное и тд.)

Таким образом, первый этап взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения призван формировать у учащихся базовые знания о том, что каждое слово выступает в предложении в единство его формы и содержания.

На втором этапе осуществляется непосредственное формирование гибких умений и навыков говорения. Учащиеся должны осознать, что в предложении каждое слово, кроме значения, выступает в качестве определённого грамматического члена в его составе. Упражнения, характерные для данного этапа:

- написать эквиваленты прослушанных словосочетаний;
- ответить на вопросы, употребляя данные слова;
- составить словосочетания из данных разрозненных слов;
- заполнить пропуски в предложениях или закончить предложения.

Также на данном этапе целесообразно использовать в работе ассоциогаммы. При этом необходимо использовать все типы ассоциогамм: семантические, словообразовательные, тематические и грамматические.

На заключительном этапе проводится работа над монологическим высказыванием, т.е. происходит процесс порождения текста. Здесь можно использовать такие упражнения:

- Подготовьте высказывание, опираясь на картинки.
- Выразите мнение на данную тему.
- Составьте рассказ по плану.

В работе над созданием монологического высказывания большую роль может играть наглядность. Специально подобранные картинки, которые предлагаются в определённом порядке, помогают учащимся выстроить собственное монологическое высказывание. Причём наглядность должна быть выстроена в следующем порядке: от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Фрагмент урока с целью формирования речевых грамматических навыков в 7-м классе

Тема фрагмента урока: «Как ориентироваться в незнакомом городе».
7-й класс. (Учебник “Schritte 3”) [Бим 1999: 83].

1. Введение в тему (ответы учащихся на вопросы учителя)

- Geht ihr gewöhnlich zur Schule zu Fuss oder fahrt mit dem Bus?
- Wie oft benutzt ihr verschiedene Verkehrsmittel?
- Ist das bequem?

2. Unser Thema heißt „Wie orientiert man sich in einer fremden Stadt?“
In der Stadt gibt es viele Verkehrsmittel. Seht euch die Bilder an und sagt: Welche Verkehrsmittel kann man in einer Großstadt sehen? (дети смотрят на картинки в учебнике и называют все виды общественного транспорта)

3. Затем ученики отвечают на вопрос “ Womit fährt/ fliegt/ reist man?”, опираясь на схемы ответов в учебнике.

(Необходимо напомнить детям особенности использования в предложении неопределенно-личного местоимения *man*)

- Man fährt mit (dem, der)...
- Man fliegt mit (dem, der)...
- Man reist...
- Man wartet auf (den, die, das)
- Man steigt in (den, die, das)... ein.

4. Далее ученикам предлагается выполнить упражнение, где необходимо заполнить пропуски в небольшом тексте. “Setzt die passenden Wörter ein!”

In einer Großstadt gibt es viele ...

Das sind...

Auf den Straßen der Großstädte können wir einen starken...sehen.

An den Haltestellen warten die Menschen auf ein..., einen..., eine...

(Der Verkehr, das Auto, der Bus, der Obus, die Straßenbahn, die U-Bahn).

5. Du bist Tourist und befindest dich in einem deutschsprachigen Land.
Wie fragst du nach dem Weg?

Sagen sie bitte, wie komme ich...(к трамвайной остановке)?

Können Sie mir bitte sagen, wo sich hier in der Nähe... (станция метро) befindet?

Entschuldigen Sie bitte, wie komme ich... (в центр)?

Sag mal bitte, gibt es hier in der Nähe... (справочное бюро)?

6. Aber in einer Großstadt muß man vorsichtig sein. Man muß die Verkehrszeichen kennen!

Ученикам предлагаются карточки со знаками дорожного движения, ученики формулируют правила, используя модальные глаголы.

В заключение даётся самостоятельная письменная работа. (Способ проверки: взаимоконтроль).

Setzt die Modalverben ein.

Variante 1.

- 1) Wir ... zum Bahnhof fahren (müssen);
- 2) ... wir mit der Straßenbahn oder mit dem Obus fahren? (sollen);
- 3) Eva ... mit der Straßenbahn, aber Stefan... mit dem Obus fahren (wollen).

Variante 2.

- 1) Stefan, du ... mit dem Obus fahren (können).
- 2) Ich ... die Fahrkarte holen (wollen).
- 3) Man .. nicht auf dem Fahrweg spielen. (dürfen).

Kontrolliert einander! Wer hat einen Fehler gemacht? Wer hat keine Fehler gemacht?

7. Далее ученикам предлагается поработать с ассоциограммами. Ergänzt bitte den Assoziogramm! Was kann man an der Haltestelle machen?

An der Haltestelle

An der Haltestelle warten die Menschen auf den Bus.

An der Haltestelle warten die Menschen auf den Bus...

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л., Садомова Л. В., Артемова Н. А. Шаги 3 / сост. Е. В. Игнатова, Л. В. Чернявская. – М.: Просвещение, 1999. – 272 с.
2. Бим И. Л., Садомова Л. В. Шаги 3. Книга для учителя к учебнику по немецкому языку для 7 класса средней школы. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НАПИСАНИЮ ЛИЧНОГО ПИСЬМА

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Пушнина Дарья Ильинична

студентка IV курса факультета иностранных языков

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Овладение письменной речью на иностранном языке долгие годы не являлась целью обучения в школе в силу доминирующего положения устной речи в программах и сложностью овладения данным умением (при ограниченном количестве часов) и соответственно не было отражено в отечественных УМК по иностранным языкам. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, позволяющее

учащимся лучше усвоить программный языковой материал, а также как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучающихся. Между тем письменная форма общения в современном обществе выполняет важную коммуникативную функцию. Поэтому в настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выразить свои мысли в письменной форме резко изменилось, и, в некотором смысле, письмо начинают рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку. В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается.

Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей [Рогова, Рабинович 1991:162]. Базой письменной речи является устная речь. В обоих случаях в результате состоится понимание сообщения другими людьми.

Обучение письму строится на трех сериях упражнений:

- Упражнения, направленные на формирование графических и орфографических навыков, ориентирующих в письме как деятельности.
- Упражнения, направленные на формирование лексических и грамматических знаний и навыков и осуществляемые с помощью письма (письмо здесь средство обучения).
- Письменные упражнения, служащие средством развития других видов речевой деятельности.

Письмо, как и говорение, характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной. В побудительно-мотивационной части появляется мотив, который выступает в виде потребности, желания вступить в общение, что-то передать письменно, сообщить какую-либо информацию. У пишущего возникает замысел высказывания. В аналитико-синтетической части формируется само высказывание: происходит отбор слов, нужных для составления текста, распределение предложений, выделение связей между предложениями. Исполнительная часть письменной речи реализуется в фиксации с помощью графических знаков – письменного текста.

Рассмотрим комплекс упражнений для обучения написанию личного письма (подготовка к первому личному письму на иностранном языке).

1. В начале письма партнеры представляются друг другу. Поэтому в качестве первого подготовительного упражнения могут быть небольшие упражнения тренировочного характера (с пропусками), с опорами для рассказа о себе. Например:

Mein Name ist _____.

Ich heiÙe _____.

Ich bin ____ Jahre alt.

Ich bin ____ cm groß.

Пропуски в предложениях учащиеся заполняют своими личными данными.

Meine Schwester ist ____ Jahre alt.

Meine Katze ist ____ Jahre alt.

Или:

Mein Hobby ist ____ .

Ich höre gern ____ .

Ich spiele auch gerne ____ .

Или:

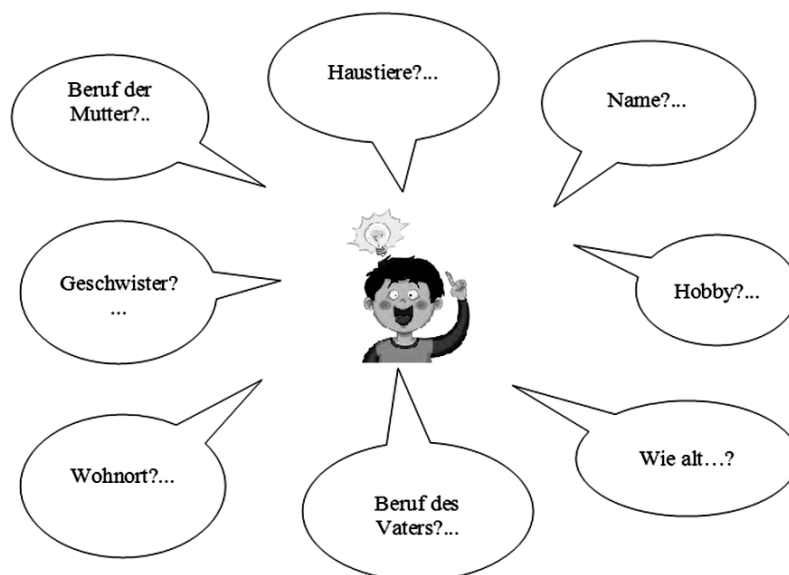
Ich wohne in ____ .

Das ist eine Stadt.

2. Чтобы поддержать учеников в написании личного письма, нужно выделить для них определенные структурные элементы, которыми они будут пользоваться в письменном общении. Для этого можно использовать следующее упражнение («Заполни таблицу»).

<u>Das sage ich über mich</u>	<u>Das frage ich meinen Partner</u>
mein Name	Hast du Geschwister?
mein Hobby	Wie alt bist du?
meine Familie...	Was sind deine Hobbys?...

3. Первое время ученикам довольно сложно понять, о чем должно быть их письмо. Для того, чтобы они осознали суть личного письма, предлагается такое упражнение (здесь каждый ученик находит подсказку, которую он сможет использовать для написания письма):



4. При написании письма также важно учитывать формальные аспекты. Следует объяснить учащимся, как оформляются в письме на немецком языке место и время, фразы приветствия, начало письма, конец письма.

В связи с этим предлагается еще одно задание. Учитель вешает на доске ватман с правильным размещением на нем частей письма: Absender, Anrede, Einleitung, Unterschrift, Hauptteil, Ort und Datum, Gruß, Abschluss. Объясняет, ученики запоминают. Затем учитель снимает ватман с доски, а ученики делятся по парам. Каждая пара получает альбомный лист и набор карточек с названиями частей письма. Задача учеников – правильно расположить части письма на листке.

Таким образом, ученики запоминают правильное расположение составляющих письма, что играет большую роль в написании личного письма.

5. Следующее упражнение поможет учащимся понимать содержание писем. Полное и точное понимание письма является предпосылкой для правильной реакции на письмо, для ответного письма. Речь идёт о коммуникативных упражнениях, которые учат учащихся получать основную информацию из писем.

Ученики получают образец личного письма.

15. Dezember 2002

Lieber Tim

...Ich wohne auf der Strasse unter den Linden, obwohl dort keine Linden wachsen. Es gibt nur sehr wenige Autos und Fussgänger hier. Jede Jahreszeit bringt etwas Besonderes – eine Farbe, eine Forme, einen Duft. Hier kann ich nachdenken und träumen, wie ich mag.

Und wie geht's es dir? Wo liegt deine Strasse? Was machst du gern?

Bis bald und liebe Grüsse

Rolf

Прочитав, они должны найти основную информацию об авторе письма и занести её в ассоциограмму:

Datum:

Name:

Wohnort:

Besonderheiten:

Hobby:

После проделанных упражнений школьники уже имеют представление о составляющих аспектах письма как вида общения, и могут начинать писать письмо самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
2. <http://doshkolnuk.com/pismo-i-pismennaya>.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Ситалиева Аида Артуровна

студентка IV курса факультета иностранных языков

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

Значение чтения в современной жизни едва ли можно переоценить. Оно является одним из важнейших средств общения, способом обмена информацией, благодаря которому человек знакомится с окружающим миром, приобщается к культурному наследию прошлого.

Для многих людей, изучающих иностранный язык, чтение является главным видом общения на этом языке. Без него невозможно становление и совершенствование других речевых умений. Именно поэтому обучение чтению – одна из важнейших практических задач, которая ставится программой по иностранному языку.

Начинающим изучать иностранный язык, необходимо овладеть техникой чтения, которая способствует пониманию прочитанного. Техника чтения – это сумма приемов, обеспечивающих воспроизведение и переработку формальной языковой информации (букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков и т.п.)» [Мирослюбова, 1967,46].

Тексты должны соответствовать коммуникативно-познавательным интересам школьников по степени сложности, их языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, содержать интересную для учащихся каждой возрастной группы информацию. Исходя из этого, выделяют следующие этапы работы по обучению технике чтения на иностранном языке:

1. Предтекстовый, задачей которого является снятие языковых трудностей.

2. Чтение текста либо отдельных частей: отработка правильного произношения как отдельного слова, так и в составе предложения, работа над орфоэпическими навыками, правильное озвучивание текста в соответствии с нормами иностранного языка.

3. Послетекстовый, на котором достигается достаточно глубокое осознание содержания текста.

Для развития техники чтения на начальном этапе могут использоваться упражнения: в чтении вслух выученных наизусть пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, небольших диалогов; в нахождении в ряду, состоящем из 6–8 примеров, слова, отличающегося по написанию (неподходящего по теме, рифмующегося с одним из приведенных образцов и др.); в заполнении пропусков недостающими буквами в словах и их прочтение; в нахождении в каждом ряду слова, которое содержит указанный звук.

Для поэтапной организации обучения технике чтения И.Л.Бим предлагает упражнения: на уровне слова, на уровне словосочетания, на уровне предложения, на уровне связного текста [Бим, 1988: 226].

Примеры упражнений:

а) на уровне слова:

- прочитайте слова, обращая внимание на выделенные буквосочетания: der **Tisch**, die **Schule**, die **Stadt**,
- прочитайте и произнесите вслух правильно слова: windig, fleißig (оба упражнения на формирование механизма идентификации, узнавания),
- прочитайте слова, различая **ei** und **ie**: die, drei, wie,
- прочитайте и напишите слова: Der Mantel – die Mäntel... (оба упражнения на формирование механизма дифференцировки),
- послушайте и прочитайте (имитация и воспроизведение готового образца чтения);

б) на уровне словосочетания:

- прочитайте и правильно произнесите: neu – viel Neues, nichts Neues... (на установление ассоциативных связей по общности формы),
- послушайте и прочитайте Wo? – im Norden, im Süden, im Osten... (на установление смысловых ассоциаций),
- послушайте и прочитайте:

Das Haus

Das große Haus

Das große Haus im Garten (на расширение поля чтения);

с) на уровне предложения:

- послушайте и прочитайте предложения (имитация готового образца чтения),
- прочитайте слова, обращая внимание на ударение (чтение с опорой на выделенный ориентир),
- прочитайте сначала вопросы, затем ответы (осуществление смыслового выбора с опорой на формальные признаки),
- прочитайте и дополните предложения: Im Schulgarten arbeiten heute viele... (на развитие механизма прогнозирования);

д) на уровне связного текста:

- послушайте и прочитайте (чтение за диктором и самостоятельное выделение ориентиров: можно предложить карандашом отметить паузы, ударение или наиболее важное по смыслу предложение, выделяемое интонацией),

- прочитайте текст, обращая внимание на значение и написание выделенных слов. Назовите их русские соответствия (развитие догадки с опорой на опыт в родном языке),

- прочитайте текст, вставляя пропущенные слова (развитие прогнозирования, установление контекстуальных связей).

На среднем и старшем этапах обучения осуществляется коррекция и совершенствование техники чтения. Уровень сформированности умений и навыков может считаться достаточно высоким, если учащийся может: автоматически пользоваться правилами чтения; правильно артикулировать и интонировать; опираться на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, грамматические формы, средства синтаксической и логической связи и др.); дифференцировать омографические формы; менять темп чтения в зависимости от характера текста и формы его обработки.

В этот период на уроках следует проводить упражнения, предназначенные для развития беглости чтения. Чтение вслух может быть хорошим фонетическим упражнением и способствовать при разумной его организации развитию умений и навыков говорения. Для этой цели следует использовать один-два абзаца и тщательно отработать отрезок текста с учащимися, используя фонетическую разминку. Тексты в начале обучения иностранному языку построены на материале, предварительно отработанном в устной речи.

У школьников проверяются: узнавание и называние букв; соотнесение букв и буквосочетаний со звуками; озвучивание слов, словосочетаний, предложений; деление предложений на ритмические группы, интонирование; правильное, обращенное чтение вслух.

Рассмотрев основные условия работы над техникой чтения, мы предлагаем следующий фрагмент урока в 5 классе. В нем можно выделить три этапа работы над текстом. Все упражнения направлены на отработку произношения, артикуляции, обогащение словаря учащихся, развитие техники чтения. Параллельно идет работа над лексикой и грамматикой. Задания связаны с текстовым материалом, логически продуманы, подводят детей к осознанному восприятию языкового материала.

Предтекстовый этап:

1. Seht euch das Bild an. Was assoziiert ihr mit dem Bild? Lest den Titel des Textes. Wovon ist die Rede wohl in diesem Text?

Лексические упражнения к тексту:

2. Findet im Text Wörter und Wortgruppen, zu denen ich Synonyme nenne:

im Hause bleiben

schlechter Laune sein

froh

nett

3. Welches Wort passt nicht in die Reihe? Kreuzt an!

Hausarbeiten machen – spazierengehen- Fußball spielen - ins Theater gehen

Активизация речевых образцов с модальными глаголами:

4. Findet bitte im Text Modalverben, lest die Sätze mit dem Modalverben und übersetzt.

5. Lest den Text für euch selbst! Ihr habt 4 Minuten Zeit.

6. Die Zeit ist aus! Jetzt antwortet auf meine Fragen.

Was will jeder am Wochenende machen?

Was will der Vater machen?

Was will der Sohn machen?

Was will die Tochter machen?

Was will die Mutter machen?

Развитие речевой компетенции, работа над произносительной стороной речи:

7. Lest die Wörter und beachtet hervorgehobene_Buchstabenkombinationen

Schlecht, spazieren, spielen, Theater

8. Lest die Wörter und beachtet **ei** und **ie**!

Einer, die, arbeiten, spazieren, spielen, fleißig

9. Lest die Sätze, beachtet die Betonung!

In einer Familie sind am **Wochenende** alle schlecht gelaunt.

Die Mutter macht am **Wochenende** alle **Hausarbeiten**.

Am **Wochenende** will der Vater spazieren gehen.

Der Sohn will **fernsehen**.

Чтение текста:

10. Lest bitte den Text der Reihe nach vor!

Послетекстовый этап:

11. Sagt bitte, ist es richtig oder falsch!

Richtig oder falsch?

1) Die Mutter macht Hausarbeiten.

2) Der Vater und die Kinder helfen der Mutter nicht.

3) Der Vater will spazieren gehen.

4) Der Sohn will Fußball spielen.

5) Die Tochter will mit den Kindern Fußball spielen.

Таким образом, грамотно организованная работа над техникой чтения даст возможность ученикам перейти к следующему этапу работы над текстом. Дети смогут анализировать тексты. Ответы на вопросы по содержанию, подбор синонимов, выделение эпитетов и метафор и другая более сложная работа будут возможны при условии овладения хорошей техникой чтения. Поэтому на этом этапе обучения иностранному языку особен-

но важно тщательное, продуманное планирование каждого этапа урока и, несомненно, мастерство учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Миролюбова А. А. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

ЗНАКОМСТВО СТУДЕНТОВ С ПОСЛОВИЦАМИ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК РИТУАЛИЗИРОВАННЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии

Астраханского государственного университета, Астрахань, Россия

В процессе обучения иностранному языку представляет важность использование пословиц данного языка. Знакомство с ними в сопоставлении с их отечественными эквивалентами вносит вклад в достижение образовательной, воспитательной, развивающей целей обучения, способствует усвоению обучающимися знаний лексического, грамматического, фонетического строя иностранного языка, формированию коммуникативной компетенции, расширению лингвострановедческих представлений, приобщению к другой культуре, нравственному воспитанию обучающихся, формированию у них уважения к родной и чужой культуре, развитию логического мышления, повышению мотивации изучения языка. Так общепедагогическая задача передачи культурных ценностей, воспитания чувства причастности к поколениям предков сочетается с частными задачами обучения иностранному языку.

В массовой практике обучения студентов иностранному языку работе с пословицами, к сожалению, уделяется недостаточно внимания. В учебной литературе весьма скудно представлены иноязычные пословицы и задания для работы с ними. Нужны учебники, учебные пособия, содержащие достаточное количество пословиц и разнообразные задания по работе с ними. Однако отсутствие таковых не может помешать творчески работающим преподавателям иностранного языка систематически внедрять пословицы в учебный процесс.

Представляем свой опыт использования немецких пословиц в практике обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей / направлений подготовки. В течение первого года обучения каждое занятие начинается со знакомства с немецкой пословицей, и это становится, своего рода, ритуалом. Предлагаемая пословица связана с изучаемой на данном этапе лексической или грамматической темой. Так, с пословицы “Morgen-

stunde hat Gold im Munde” может начинаться занятие по теме “Studenttag”. С точки зрения содержания и воспитательного значения, для начала любого занятия подходят пословицы о пользе учения, о прилежании, терпении. Преподаватель может выбирать из них ту, которая содержит отрабатываемое в настоящий момент грамматическое явление.

Приводим список немецких пословиц с указанием грамматических явлений и русских эквивалентов в случае их несовпадения с дословным переводом. Подобный список уже был представлен в периодике [Котлярова 2008: 85–88], отличающийся от предлагаемого нами набором пословиц. Данные пословицы мы рекомендуем использовать для ритуализированного начала занятия. Мы учитываем, что при отборе пословицы ее содержание всегда должно быть в приоритете перед формой (средствами выражения). Для иллюстрации того или иного грамматического явления не следует выбирать пословицы (крылатые выражения), не имеющие воспитательного значения, например: “Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß” («Меньше знаешь, лучше спишь»), “Zu viel Wissen macht alt” («Много будешь знать, скоро состаришься»), “Am Raben hilft kein Bad” («Черного кобеля не отмоешь добела»).

Задействованные лексические темы: „Lernen / Studium“, „Studenttag“, „Freundschaft“, „Familie“, „Essen und Trinken“, „Gesundheit“ и др. Если в одной и той же пословице содержится несколько грамматических явлений, она упоминается в списке один раз.

1. *Спряжение глаголов в презенсе без изменения корневой гласной:*

Arbeit macht das Leben süß.

Fleiß bringt Brot, Faulheit Not.

Geduld bringt Rosen.

Eintracht bringt Macht.

2. *Спряжение глаголов в презенсе с изменением корневой гласной:*

Fleiß bricht Eis. (Терпение и труд всё перетрут.)

Fleiß erwirbt, Faulheit verdirbt.

3. *Составное именное сказуемое:*

Wissen ist Macht.

Wiederholung ist die Mutter der Weisheit.

Irren ist menschlich.

Durch Schaden wird man klug.

Aller Anfang ist schwer. (Лиха беда – начало.)

Ordnung ist über alles.

Zeit ist Geld.

4. *Глагол haben*

Die Furcht hat tausend Augen. (У страха глаза велики.)

5. *Отрицание nicht:*

„Morgen, morgen, nur nicht heute“, sagen alle faulen Leute.

Der Gesunde und der Kranke haben nicht gleiche Gedanken. («Сытый голодного не разумеет»).

6. *Отделяемые приставки:*

Wer Anderem eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Überall geht die Sonne auf.

7. *Повелительное наклонение:*

Eile mit Weile! («Поспешишь – людей насмешишь», «Тише едешь – дальше будешь»).

8. *Местоимение man:*

Man lernt, solange man lebt.

Man empfängt den Mann nach dem Gewand und entlässt ihn nach dem Verstand.

9. *Модальные глаголы:*

Wer will, der kann.

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.

Lerne was, so kannst du was.

Das Lernen ist schwer, das Können ist leicht («Корень учения горек, а плод – сладок»).

Muss ist ein harte Nuss («Взялся за гуж – не говори, что не дюж»).

Man muss den Tag nicht vor dem Abend loben («Цыплят по осени считают»).

Man muss nicht zwei Hasen auf ein Mal jagen.

Über den Geschmack lässt man sich nicht streiten.

Schweigen und Lügen können Geschwister sein.

10. *Склонение имен существительных:*

Übung macht den Meister («Навык мастера ставит»).

Fleiß ist des Glückes Vater.

Steter Tropfen höhlt den Stein («Вода камень точит»).

Der Ball sucht den guten Spieler («На ловца и зверь бежит»).

Den guten Seemann zeigt das schlechte Wetter.

Der Mensch ehrt den Platz, nicht der Platz den Menschen.

Umgang formt den Menschen.

Den Freund erkennt man in der Not.

Gutes Gespräch kürzet den Weg.

Zu viele Köche verderben den Brei («У семи нянек дитя без глаза»).

11. *Предлоги:*

Zum Lernen ist niemand zu alt.

Ein Mensch ohne Bildung ist ein Spiegel ohne Politur («Человек неученный, что топор неточённый»).

Mit Fragen geht man durch die Welt («Язык до Киева доведет»).

Erst die Arbeit, dann das Spiel, nach der Reise kommt das Ziel («Делу время – потехе час»).

Hinter den Bergen wohnen auch Leute.

Ein Mensch ohne Freund gleicht einem Baum ohne Wurzeln.

Den Vogel erkennt man an den Federn, wie den Menschen an den Reden («Видно птицу по полету, человека – по словам»).

In der Kürze liegt die Würze («Краткость – сестра таланта»).

Nicht vom Brot allein lebt der Mensch.
 In der Not schmeckt trocken Brot («На безрыбье и рак – рыба»)
 Der Appetit kommt beim Essen.
 Dem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul.
 Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz.
 Morgenstunde hat Gold im Munde.
 12. *Притяжательные, определительные местоимения:*
 Jeder ist seines Glückes Schmied.
 Jedem Tierchen sein Pläsierchen.
 Jedes Ding hat seine Zeit.
 13. *Личные местоимения:*
 Wie du mir, so ich dir («Как аукнется, так и откликнется»)
 14. *Отрицание kein(e):*
 Ohne Fleiß kein Preis («Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»)
 Es fällt kein Meister vom Himmel («Мастером нельзя родиться, мастерству надо учиться»)
 Es ist kein Fisch ohne Gräte und kein Mensch ohne Fehler.
 Kein Unglück ist so groß, es trägt ein Glück im Schoß («Не было бы счастья, да несчастье помогло»)
 Ein Mann ist kein Mann («Один в поле не воин»)
 15. *Степени сравнения имен прилагательных и наречий:*
 Hundert, die wollen, sind stärker als tausend, die sollen.
 Ein Bild ist besser als tausend Wörter («Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»)
 Vier Augen sehen mehr als zwei («Одна голова – хорошо, а две – лучше»)
 Alte Freunde und alter Wein sind am besten.
 Ein bitteres Wort vom Freund ist besser als ein Lob vom Feind.
 Besser spät als nie.
 Ein gutes Gewissen ist das beste Ruhekissen («Сон в кручине – что корабль в пучине»)
 Gesundheit ist der größte Reichtum.
 Hunger ist der beste Koch.
 Arbeit ist die beste Medizin.
 Man reist nach Osten, man reist nach Westen, aber zu Hause ist es am besten («В гостях хорошо, а дома лучше»)
 16. *Склонение прилагательных:*
 Gesunder Körper – gesunder Geist.
 Guter Lohn macht Arbeit leicht.
 Gutes Werkzeug – halbe Arbeit.
 Schlechte Arbeiter klagen über ihr Werkzeug.
 Dem Mutigen gehört die Welt.
 Kleine Kinder, kleine Sorgen, große Kinder, große Sorgen.
 Ein alter Freund ist zwei neue wert («Старый друг лучше новых двух»)

17. *Сложноподчиненные предложения:*

Wer faul ist, will, dass die Woche 7 Feiertage hat («У ленивого, что ни день, то праздник»).

Wer den Kern will, muss die Nuss knacken («Любишь кататься – люби и саночки возить»).

Wer nicht arbeitet, soll nicht essen.

Wer seine Arbeit fleißig tut, dem schmeckt jede Suppe gut («Работай до поту, так и поешь в охоту»).

Wer nicht malen kann, muss Farbe reiben.

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr («Чему Ваня не научился, того Иван не выучит»).

Raste ich, so roste ich.

Was man schreibt, das bleibt («Что написано пером, того не вырубишь топором»).

Man soll das Eisen schmieden, solange es heiß ist.

Man soll niemanden zu seinem Freund wählen, bevor man ein Fässchen Salz mit ihm gegessen hat.

Sag mir, mit wem du umgehst, und ich sage dir, wer du bist.

Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, wenn er auch die Wahrheit spricht.

Wer sich vor dem Busch fürchtet, kommt nie in den Wald («Волков бояться – в лес не ходить»).

Den Brunnen schätzt man erst, wenn er kein Wasser mehr gibt.

(Что имеем, не храним, потерявши – плачем.)

В нашей статье «Пословицы как средство воспитания и развития личности (на примере обучения иностранному языку)» (принята к печати в журнал «Гуманитарные исследования», 2016, № 3) приводится значительно более короткий список немецких пословиц, сгруппированных по грамматическим явлениям и объединенных темой «Учение». Там же предлагаются блок немецких пословиц о дружбе и разнообразные задания по работе с ним. Большинство заданий разработаны нами. Задания направлены на закрепление и (само)контроль знания пословиц. Приведенные виды заданий могут быть использованы преподавателями любого иностранного языка, а также русского языка и литературы (в отношении русских пословиц). Отметим, что нами собрано из различных источников более 300 немецких пословиц. Мы планируем продолжать систематическое использование немецких пословиц в своей преподавательской деятельности. Работа с пословицами способствует, как формированию коммуникативной компетенции, так и воспитанию разносторонне развитой, культурной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котлярова Т. В. Использование пословиц при обучении немецкой грамматике // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 85–88.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

К.Ш. Абрамян	
К вопросу о типологии аффиксов	3
В.Ф. Багдасарян	
Сопоставительный анализ семантических прототипов глаголов «сокрытия» в английском и армянском языках	8
Т.А. Бударина, Ю.А. Кузнецова	
Грамматические функции фразеологизмов (на материале романа Э.М. Ремарка «Три товарища»).....	12
Е.Н. Ракевич	
Основные мотивы номинации астронима Большая Медведица.....	16
Н.П. Степкин	
К вопросу о корреспонденции «буква – звук» как основной проблемы графики	20
О.Е. Супринович	
Генетическая несвязанность слов как один из факторов возникновения ложных друзей переводчика (На материале белорусских и немецких межъязыковых лексических параллелей)	23
А.Р. Уразалиева	
Комбинаторика имен существительных, выражающих действие в рамках глагольно-именного словосочетания.....	27

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

И.Г. Беляева	
Partizip II в функции определения в немецком языке и проблема перевода таких причастий на уроках иностранного языка в неязыковых вузах.....	32
А.В. Гончарик, Н.А. Ельсукова	
Проблема переводимости в художественном тексте	36

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

Н.С. Алферова	
Психосоциальные особенности языковой личности в эмоциональном дискурсе	40
О.Н. Кошелева	
Профессиональный подъязык как объект лингвистического описания	43

П.В. Логинов, Т.С. Кириллова, И.С. Солохина Заемствования в стоматологической терминологии.....	46
П.В. Логинов, Т.С. Кириллова Профессиональный язык врачей	50

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

О.В. Лапунова Внутрижанровая неоднородность теледискурса	55
Л.В. Маняшина, М.В. Мельникова Средства образной выразительности в текстах немецкой классической новеллы (На материале новелл Стефана Цвейга)	60
Ю.В. Минаева Структурные особенности парентез в современном немецком языке	63
И.В. Толстоногова Система коммуникативных ролей в устном академическом дискурсе.....	67
Л.В. Фадеева Присоединительные конструкции и парцелляция как источник синтаксической выразительности	73
А.Н. Чурушкина Синтаксическая характеристика текстов песен в стиле рэп	77

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Е.В. Илова, А.Ш. Бегеева Отражение британской ценностной картины мира в текстах песен	81
Л.И. Напылова О критериях определения статуса мелиоративной лексики	84
О.Н. Шмелева Антропонимы немецкого языка в гендерном аспекте	88

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Б.Н. Аюнц Портфолио как инновационный инструмент оценки лингводидактической компетентности студентов педагогического вуза	94
---	----

О.В. Луцинская	
Профессиональная коммуникативная личность: особенности ее формирования и развития средствами иностранного языка	99
В.П. Макарова	
Управление самостоятельной работой студентов-нелингвистов над словообразованием при обучении чтению профессионально-ориентированных текстов на немецком языке	105
Н.Р. Назаретян	
Развитие межкультурной компетенции при коммуникативно направленном процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе (На материале опыта преподавания в медицинском вузе)	109
С.Г. Няшина	
Проблемы понимания и перевода сложных предложений при чтении текстов по специальности на иностранном языке	114
М.Е. Селицкая	
Активные формы работы при обучении лексике второго иностранного языка.....	118
Т.Г. Сорокина, Н.Н. кызы Зияддинли	
Обучение школьников технике письма на немецком языке.....	121
Т.Г. Сорокина, Н.В. Кабакова	
Формирование и совершенствование у школьников фонетических и лексико-грамматических навыков иноязычной речи.....	126
Т.Г. Сорокина, Д.И. Пушнина	
Обучение школьников написанию личного письма	130
Т.Г. Сорокина, А.А. Ситалиева	
Обучение школьников технике чтения на немецком языке	134
Т.В. Тюленева	
Знакомство студентов с пословицами изучаемого языка как ритуализированный элемент образовательного процесса.....	138

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Материалы
IV Международной заочной
научно-практической конференции
г. Астрахань, 27 апреля 2016 г.*

MODERN PROBLEMS OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Proceedings
of the 4th International Research
Distance Conference
Astrakhan, 27th April 2016
Материалы публикуются в авторской редакции*

Техническое редактирование,
компьютерная верстка *С.Н. Лычагиной*

Заказ № 3315. Тираж 51 экз.
Уч.-изд. л. 8,7. Усл. печ. л. 8,1.

Издательский дом «Астраханский университет»
414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а
тел. (8512) 48-53-47 (отдел маркетинга), 48-53-45,
48-53-44, тел./факс (8512) 48-53-46,
e-mail: asupress@yandex.ru