

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ**

**ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

Материалы
научно-
практической
конференции
г. Астрахань
29 мая 2021 г.



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

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

*Материалы
научно-практической конференции
г. Астрахань, 29 мая 2021 г.*

Издательский дом «Астраханский университет»
2021

УДК 373.5.016:811.1(082)
ББК 74.268.13я43
А43

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы научно-практической конференции (г. Астрахань, 29 мая 2021 г.) / сост.: Т. А. Бударина, Н. П. Степкин, Т. В. Тюленева. – Электрон. текстовые, граф. дан. (960 КБ). – Систем. требования: MS Windows XP и выше; 1 ГБ ОЗУ; CD-ROM; мышь. – Астрахань : Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2021. – 130 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): 12 см. – Загл. с экрана. – Диск помещен в контейнер 20 × 14 см.

В данный сборник вошли статьи ученых, преподавателей, студентов вузов и учителей России. Сборник научных статей охватывает широкий спектр общетеоретических проблем языкознания, текста как объекта лингвистического анализа, общетеоретических и частных проблем перевода, литературоведения, актуальных проблем педагогики, психологии и методики обучения иностранным языкам.

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

ISBN 978-5-9926-1338-4

© Астраханский государственный университет,
Издательский дом «Астраханский университет», 2021
© Т. А. Бударина, Н. П. Степкин, Т. В. Тюленева, составление, 2021
© А. И. Стремина, дизайн обложки, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Общетеоретические проблемы языкознания

Арямова В.В., Макарова В.П.

Использование швабского территориального диалекта
как средства коммуникации в различных сферах общения7

Егорочкина А.Н., Бударина Т.А.

Характеристика фразеологических единиц с точки зрения структуры
(на материале повести Гюнтера Радтке "Auf eigene Faust") 12

Моисеева Е.А., Кошелева О.Н.

К вопросу о классификации междометий 16

Степкин Н.П.

Особенности речевого поведения
у киоска быстрого питания в Германии 19

Щербакова А.В., Бударина Т.А.

Сращения в современном немецком языке
(на материале романа А.Дёблина «Berlin. Alexanderplatz.
Die Geschichte vom Franz Biberkopf»)22

Текст как объект лингвистического анализа

Батаева В.Н., Маняшина Л.В.

Метафоры и их функции в текстах новелл Стефана Цвейга26

Дмитриева Ю.В., Маняшина Л.В.

Особенности синтаксиса рассказа Фр. Кафки «Превращение».....29

Меневше С., Маняшина Л.В.

Структурно-семантическая организация текста
немецкой сказки (на примере сказок братьев Гримм)34

Попкова Ю.Д., Алфёрова Н.С.

Средства образной выразительности в романе
Э.М. Ремарка «Три товарища»38

Яфарова М.Р., Маняшина Л.В.

Тексты немецкой публицистики, их структура и синтаксис
(на примере газеты Die Welt).....43

Общетеоретические и частные проблемы перевода

Бекмухамбетова Д.Д., Кошелева О.Н.

Способы перевода сложносочиненных предложений
в произведении Э.М. Ремарка «Жизнь взаимы»48

Маркина А.А., Кошелева О.Н. Применение грамматических трансформаций при переводе с немецкого языка на русский (на материале технических текстов).....	52
Усманова И.Н., Маслова А.Н. Проблема передачи реалий при переводе с немецкого на русский язык (на материале романа Б. Шлинка «Чтец»)	56

Проблемы литературоведения

Михайлов Р.В., Маняшина Л.В. Речевой портрет главного героя романа Д. Нолля «Приключения Вернера Хольта»	60
Мухамбеткалиева А.Г., Бударина Т.А. Графо-стилистические особенности комиксов Р. Фельдмана.....	65
Новикова В.И., Бударина Т.А. Стилистические характеристики современного немецкого детектива (на материале романа Ш.Линк «Обманутая»).....	69
Якупова Э.Д., Маняшина Л.В. Речевой портрет Б. Грюнлиха и М. Шварцкопфа, героев романа Т. Манна «Будденброки»	74

Актуальные проблемы педагогики, психологии и методики обучения иностранным языкам

Байдашева Э.М. Психологическое здоровье преподавателя как необходимое условие здоровья студентов	79
Банк А.В., Тюленева Т.В. Использование пословиц в формировании произносительных навыков (на примере немецкого языка)	84
Величко Е.В. О необходимости изучения фразеологических единиц немецкого языка в современной российской школе	88
Воробьева М.С., Тюленева Т.В. Анализ УМК «Горизонты» с точки зрения средств обучения говорению на немецком языке	92
Злобина Е.А. К вопросу обучения иностранному языку для академического и профессионального взаимодействия в магистратуре	96
Катаева А.С., Тюленева Т.В. Принципы и методы обучения иностранному языку, направленные на формирование креативности учащихся	99
Кириллова Т.С., Кострыкина С.С. Явление интерференции как многоаспектный феномен	104

Кириллова Т.С., Носенко Г.Н.	
Геймификация в образовании	107
Лизунова С.Б.	
Инновационные технологии обучения иностранному языку	110
Маврикова И.В., Сорокина Т.Г.	
Проекты в учебно-методических комплектах по немецкому языку для обучения школьников письменной речи	116
Петрякова Ю.А., Сорокина Т.Г.	
Использование аудиовизуальных средств в обучении школьников устно-речевому общению на немецком языке	120
Симонова М.А., Сорокина Т.Г.	
Интернет-ресурсы в системе обучения школьников немецкому языку	123
Стрельцова А.В., Тюленева Т.В.	
Использование лексических игр на уроках немецкого языка в средней школе	126

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ШВАБСКОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ДИАЛЕКТА КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ОБЩЕНИЯ

Арямнова Валерия Владимировна
студентка 3 курса ФСК
Астраханский государственный университет

Макарова Валентина Петровна
старший преподаватель кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

Использование швабского территориального диалекта ситуативно в разных сферах общения для реализации коммуникативных задач.

Ключевые слова: диалект, территориальный диалект, сфера общения

Beim Dialekt fängt die gesprochene Sprache an.
(Johann Wolfgang von Goethe)

Изучение особенностей швабского территориального диалекта обусловлено выбором моей специальности – международные отношения/ мировые политические процессы. Дальнейшая специализация будет связана с Баварией.

Выбор в качестве объекта рассмотрения швабского территориального диалекта обусловлен еще и тем, что швабский диалект распространен в юго-восточной части Баден-Вюртемберга и на юго-западе Баварии (Баварской Швабии). В Австрии он встречается частично в Тироле (Ройтте), в княжестве Лихтенштейн, в немецкоговорящей Швейцарии и на маленьких языковых островах в северной Италии, например, в поселках Иссим и Грессоней.

В языкознании существует множество подходов к определению диалекта. В данной работе под термином диалект мы подразумеваем «разновидность данного языка, употребляемую в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью. Территориальный диалект всегда представляет собой часть целого – данного языка, ... обладает различиями в звуковом строе, грамматике, словообразовании, лексике» [1, 132].

Как известно, швабский территориальный диалект является частью системы алеманнских диалектов. Например, там, где заселились ранее алеманы, сейчас расположены Эльзас, Баден, Вюртемберг, западная Бавария, западная Австрия, Лихтенштейн и две третьих Швейцарии. Из этих земель было сформировано княжество Швабия (Schwaben). Даже спустя 1500 лет алеманнские диалекты, просуществовавшие в течение веков, делают возможным общение людей из разных частей этой местности.

Следует отметить, что языковые особенности швабского диалекта детально описаны в диссертационном исследовании Сахарусова А.Н. [2].

Описание особенностей современного швабского территориального диалекта осуществлялось автором цитируемого исследования путем сравнения с литературной нормой его фонетических отличий, словарного состава и грамматического строя.

Сравнив системы гласных и согласных звуков швабского территориального диалекта и стандартного языка, А.Н. Сахарусов делает вывод о том, что в области фонетики в швабском территориальном диалекте существуют признаки, представляющие как значительное отклонение от нормы (сильно затрудняющие общение вне диалектного ареала), так и незначительные с ней различия (не мешающие коммуникации). К фонетическим признакам, наиболее резко отличающим швабский территориальный диалект от литературного стандарта (первичные), относят: 1) редукцию [e:] в безударной позиции (ср.: bsuche – «besuchen»); 2) удлинение долгих гласных (ср.: [na:xd] – «Nacht»); 3) сохранение «старых» дифтонгов (ср. [həisle] – «Haus»); 4) ассимиляцию, или редукцию согласных перед спирантами и в окончаниях (ср.: eifach – «einfach»); 5) вокализацию конечного [-r] (ср.: [Vateå] – «Vater»); 6) переход согласных [p], [t], [k] в [b], [d], [g] (ср.: [Bóſd] – «Post»); 7) особенный приступ гласных (ср.: [Weischte, lbeuff!] – «Weißt du? Ich bin aufgestanden!»). К фонетическим признакам, наименее заметным в речи говорящих на диалекте (вторичным признакам) причисляются: 1) различия в произношении гласных верхнего подъема [i], [a] и [u] (ср.: [maï] – «mein»); 2) сужение дифтонгов [œ] и [uə] (ср.: [bruk] – «Brücke»); 3) замена шипящего [s] на сочетание sch [ſ] в закрытом слоге (ср.: [fáſd] – «fast»); 4) особенности произношения [s] в открытом и сочетания [ch] в закрытом слогах (ср.: [džónə] – «Zonne»; [durç] – «durch»)[2, 79].

Проанализировав отличия лексического состава швабского территориального диалекта от стандартного языка, А.Н. Сахарусов делает вывод о том, что понимание специфической, диалектно окрашенной лексики людьми, не знающими швабский диалект, сильно осложнено. Большую проблему для восприятия представляет значительное количество географических синонимов и омонимов [2, 83].

Швабский территориальный диалект характеризуется значительными отличиями от стандартного языка в области грамматики, ярко выделяющимися его из числа других форм существования языка. В отличие

от стандартного немецкого языка, носители швабского территориального диалекта не используют простые формы прошедшего времени, предпочитая их сложным.

Формы конъюнктива выражены в швабском территориальном диалекте также при помощи вспомогательных глаголов (ср.: I kedd des edd – «Ich könnte das nicht»; I hedd des edd kenna – «Ich hätte das nicht gekonnt»). Спряжение глаголов в швабском территориальном диалекте значительно отличается от стандартного языка. Эти различия обнаруживаются довольно четко уже в первой форме существования этой части речи – инфинитиве. Редукция конечных [-n], восходящая в древневерхненемецкому языку, приводит к изменению неопределенной формы глаголов швабского территориального диалекта. В большинстве случаев эти изменения касаются возникновения так называемого швабского окончания (Schwa-Laut) и позиционного изменения некоторых фонем в корне глаголов (ср.: macha – «machen»; sitza – «sitzen»). С этой особенностью связано различие в спряжении швабских глаголов. Кроме того, некоторые глаголы швабского территориального диалекта могут образовывать так называемую двусложную форму инфинитива, которая наряду с односложной формой находит широкое применение в речи носителей диалекта (ср.: gao/ganga – «gehen» (идти), schdao/schdanda – «stehen» (стоять), gää/gäbba – «geben» (давать)). Подобные изменения первой формы глагола однозначно должны повлечь изменения в спряжении этой части речи [2, 87]. Категория числа существительных в стандартном немецком языке определена достаточно четко. Однако при ее интерпретации часто возникают трудности, связанные с двумя аспектами. Во-первых, категория числа у существительного в строгом смысле слова есть именная категория, тогда как у глагола и прилагательного она выступает как категория согласовательная. Иными словами, актуализация имени осуществляется любой из двух граммем числа, а в качестве неактуализованных посредством граммем числа имен можно рассматривать так называемые неисчисляемые существительные различных семантических групп. При этом категория числа взаимодействует с категорией собирательности как обозначением нечленимого множества. Принадлежность существительных к группе неисчисляемых обусловлена, прежде всего, их семантикой. Так, в стандартном немецком языке неисчисляемыми являются собирательные (Bauerntum, Lehrerschaft, Vieh), вещественные (типа Brot, Wein, Milch), абстрактные существительные (типа Leichtigkeit, Schönheit, das Alte), имена собственные (Berlin, Italien, Markus). По большей части в стандартном немецком языке неисчисляемые имена оформляются единственным числом. Однако они могут быть несоотносимыми формам множественного числа (Makkaroni, Eltern, Sommersprossen). Систематизация немецкого множественного числа достаточно условна; обычно в данном случае указывают название некоторых болезней (Masern, Pocken), отдельные правовые и торговые

термины (Alimente, Aktiva), обозначение временных отрезков (Ferien, Ideen). Противоречие между лексической семантикой неисчисляемых существительных единственного числа и грамматической семантикой формы их множественного числа в стандартном немецком языке ведет к тому, что при образовании форм множественного числа таких существительных отмечается известный сдвиг их лексической семантики, что позволяет констатировать между соотносительными формами чисел отношения, приближающиеся к словообразовательным. Так, в ряде случаев формы множественного числа абстрактных и вещественных существительных в стандартном немецком языке способны передавать значение усиления (напр.: die Lüfte, die Winde, Schmerzen, die Ängste). Более очевидные и в целом относительно регулярные случаи представляет собой своеобразная «конкретизация» абстрактных и вещественных имен при образовании от них форм множественного числа. Так, форма множественного числа абстрактных существительных обычно обозначает конкретные предметы – носители называемого абстрактным именем признака (напр.: Plastiken, Kritiken). Форма множественного числа вещественного существительного, подобно случаям типа Kritiken, служит иногда называнию отдельных изделий из некоторого материала или порций некоторого блюда (напр.: Er läuft immer bis zum Restaurant Forthaus. Trinkt dort ein paar Biere). В швабском территориальном диалекте особенности отражения числа существительных, как и категория времени, тесно связаны с отличиями от языковой нормы его фонетического строя. В частности, отпадение конечного [-e] и конечного [-n] во множественном числе ведет к общей унификации лексического состава диалекта. Кроме того, большая часть существительных множественного числа, имеющая в стандартном языке окончание [-e], [-n] и [-s], не получает его в швабском территориальном диалекте (напр.: de Tabbe – di Tabben; de Seege – di Seege; de Schoof – de Schoof; de Schlich – di Schlich; de Ofe – di Ofe; de Audo – di Audo; de Radio – di Radio). Тенденция к унификации, которая привела к отпадению конечных [-e], [-n] во множественном числе и отсутствию вторичных признаков множественного числа, естественно, поставила вопрос проблемы дифференциации множественного и единственного числа в швабском территориальном диалекте. Одним из решений вышеуказанной проблемы стало широкое распространение умлаута во множественном числе как явление внутренней флексии. Следующая категория, подлежащая рассмотрению с целью определения диалектных отличий современного швабского территориального диалекта от нормы – это род существительных. Несовпадение рода существительных в стандартном языке и швабском территориальном диалекте в общей структуре дискурса представляет собой попытку унифицировать, упростить употребление языка его носителями в повседневной жизни [2, 93]. В швабском территориальном диалекте существуют серьезные

различия в области образования и склонения как определенного, так и неопределенного артиклей. [2, 96].

Рассмотрев особенности функционирования швабского территориального диалекта, автор цитируемого исследования приходит к выводу о том, что эта форма существования языка активно используется его носителями в нетрадиционных для нее сферах общения, с целью реализации особых функций. Для нейтрального общения в рассмотренных ситуациях швабский территориальный диалект используется только между коммуникантами с высоким социальным статусом, в ситуации семейно-бытового общения. Наиболее активно диалект используется в семейно-бытовой сфере общения, в репликах представителей высокого социального статуса, обращенных к представителям низкого, с целью выражения эмоций; в сфере дружеского общения стремление коммуникантов выразить экспрессию, аналогично, как и в предыдущей ситуации, является определяющим использованием диалекта фактором. В общении на уроке, в репликах представителей высокого социального статуса к представителям низкого социального статуса используется диалекта с целью установления контакта [2, 184].

Обобщая изложенное, очень важным для нас представляется вывод о том, что:

1. Диалект в официально-деловой сфере общения может использоваться представителями как высокого, так и низкого социального статуса в ситуациях, связанных со снижением степени эмоционально-волевого контроля.

2. В официально-деловой сфере швабский территориальный диалект может использоваться для реализации специфических коммуникативных задач.

3. Использование диалекта в том или ином случае находится в сложной зависимости от ситуативного фактора их употребления – в одной и той же ситуации может использоваться как диалект, так и другие формы существования языка.

4. Использование диалекта помогает говорящему выразить свое отношение к предмету разговора. Носители языка, переключаясь на диалект, руководствуются своими представлениями о возможности его использования для построения социально корректного высказывания в данной ситуации [3, 19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Сахарусов А. Н. Социальные аспекты функционирования территориальных диалектов (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. филол. наук / А. Н. Сахарусов. – М., 2019. – 677 с.

3. Сахарусов А. Н. К вопросу об особенностях функционирования швабского территориального диалекта в официально-деловой сфере (анализ разговоров во время радиодиспутов в г. Штутгарт) / А. Н. Сахарусов. – Режим доступа: https://rhema-journal.com/Rema_2018_3_Saharusov.pdf, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус., англ.

ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТРУКТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ ГЮНТЕРА РАДТКЕ “AUF EIGENE FAUST”)

Егорочкина Алена Николаевна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
завкафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты анализа структуры фразеологических единиц, употребляемых в тексте повести немецкого писателя Гюнтера Радтке. Особое внимание уделяется количественному анализу структурных моделей ФЕ.

Ключевые слова: фразеологическая единица, структурная классификация, модель, глагольные ФЕ, субстантивные ФЕ, адвербиальные ФЕ

Словарный состав современного немецкого языка богат огромным количеством фразеологизмов, которые неоднократно становились предметом их детального изучения лингвистами.

В германистике для обозначения фразеологизмов учёными используются такие термины, как «устойчивый оборот», «фразеологический оборот», «речевой оборот», «фразеологическое выражение», «устойчивое словосочетание», «фразеологизм», «устойчивый словесный комплекс языка», «фразеологическое словосочетание», «фразеологическая единица» [2, 229; 5, 178; 1, 145; 3, 97].

М.Д. Степанова и И.И. Чернышёва понимают под фразеологическими единицами (далее ФЕ) устойчивые словесные комплексы различных структурных типов с сингулярным соединением компонентов, значение которых возникает в результате полного или частичного семантического преобразования компонентного состава [5, 178]. Авторами также были предложены 13 синтаксических моделей ФЕ, которые в последствии были дополнены другими структурными моделями [5, 190].

При проведении структурного анализа ФЕ мы, придерживаясь структурной классификации ФЕ, разработанной М.Д. Степановой и И.И. Чернышевой, внесли некоторые изменения в формулы моделей.

В результате анализа ФЕ с точки зрения корреляции с той или иной частью речи в исследуемом произведении можно выделить глагольные, субстантивные (соответствующие существительному) и адвербиальные (соответствующие наречию) фразеологизмы.

Глагольные ФЕ соответствуют следующим четырём структурным моделям:

1) Sa + V, где Sa – существительное в винительном падеже, V – глагол, например:

- einen Eindruck machen
- Kontrolle bekommen
- Krach schlagen
- Feuer fangen
- Angst bekommen
- Freude zeigen
- Glück haben
- einen Rappel haben
- einen Entschluss fassen
- einen Weg nehmen
- einen Verweis löschen
- Bände sprechen
- Angst haben
- das Vertrauen gewinnen
- Durst haben
- kein Wort verlieren
- Vertrauen gewinnen
- keine Anstalten machen
- den Mut zusammennehmen
- die Kapriolen unterlassen
- einen Bären aufbinden
- einen Seitenblick zuwerfen
- einen Hinweis geben
- Auskunft geben
- den Daumen drücken / die Daumen drücken
- ein Urteil abgeben
- eine Regung zeigen
- einen Besuch abstatten
- eine Antwort geben
- einen Auftrag haben

2) Prär + Sd/a + V, где Prär – предлог, Sd/a – существительное в дательном, либо винительном падеже, V – глагол, например:

- auf den Beinen sein
- auf der Suche sein
- auf dem Mond leben
- auf der Rechnung stehen
- zu der Meinung kommen
- mit etw. fertig werden
- in Schwung bringen
- in Augenschein nehmen
- hinter etwas kommen
- in den Besitz bekommen
- auf dem Holzweg sein
- auf der Zunge liegen
- ins Visier nehmen
- an der Hand haben
- aus der Patsche helfen
- auf Ermittlungen gehen
- in Trab halten

3) Sd + Sa + V, где Sd – существительное в дательном падеже, Sa – существительное в винительном падеже, V – глагол, например: den Pferden Wasser geben müssen.

4) Sa + Prär + Sd + V, где Sa – существительное в винительном падеже, Prär - предлог, Sd - существительное в дательном падеже, V – глагол, например: einen Stein im Brett haben.

Наиболее многочисленной по количеству ФЕ (41) была структурная модель: Sa + V.

Второй по количеству примеров (27 ФЕ) была структурная модель глагольных ФЕ Prär+ Sd/a + V.

Самыми немногочисленными моделями являются третья (Sd + Sa + V) и четвертая (Sa + Prär + Sd + V) модели, по которым образовано по 1 глагольной ФЕ.

С точки зрения структуры адвербиальные ФЕ (10) могут быть разделены на три группы:

1) предложные ФЕ (7):

- unter uns – между нами
- im Nu – в мгновении ока
- auf eigene Faust – самостоятельно
- im Gegenteil – наоборот
- unter vier Augen – конфиденциально
- ohne Umschweife – начистоту
- ohne Bedeutung – без значения

2) словопары (2):

- ab und zu – иногда
- hin und her – туда-сюда

3) компаративные ФЕ (1):

wie von der Tarantel gestochen – как ужаленный.

Структура субстантивных ФЕ (7) может быть представлена двумя моделями.

По модели Adj + Sn, где Adj – имя прилагательное, Sn – имя существительное в именительном падеже, были образованы 6 ФЕ, например:

- weiße Maus – полицейский
- taube Nuss – пустышка.

По модели Sn + Präp + Num + Sd, где Sn – имя существительное в именительном падеже, Präp - предлог, Num – числительное, Sd – существительное в дательном падеже, была образована одна ФЕ, например: ein Buch mit sieben Siegeln – полная тайна.

Таким образом, в повести Г. Радке “Auf eigene Faust” наиболее распространенными являются глагольные ФЕ, представленные четырьмя моделями. Второе место заняли адвербиальные ФЕ, относящиеся к трем структурным типам. Наименее распространенными являются субстантивные ФЕ, структура которых соответствует двум моделям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девкин В. Д. Занимательная лексикология. – М.: Владос, 1998. – 312 с.

2. Ольшанский И. Г., Гусева А. Е. Лексикология : Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб.заведений. – М.: Академия, 2005. – 416 с.

3. Райхштейн А. Д. Немецкие устойчивые фразы : учебное пособие. – Ленинград: Просвещение, 1971. – 184 с.

4. Radtke G. Kriminalistenpunsch. Rudolstadt: Greifenverlag, 1981. – 268 S.

5. Stepanova M. D., Černyševa I. I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache (Степанова М.Д., Чернышёва И.И. Лексикология современного немецкого языка) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ МЕЖДОМЕТИЙ

Моисеева Елизавета Артемовна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Кошелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты анализа междометий в произведении Эриха Марии Ремарка «Три товарища» и предпринята попытка их классификации с точки зрения происхождения.

Ключевые слова: *междометие, Interjektion, Ausrufewort, Ausdrucksword, Empfindungswort, производные междометия, производные междометия*

В речи каждого человека присутствуют определенные украшения. Эмоции и чувства, которые переживает человек, находят свое отражение в языке. То, с помощью чего человек привлекает внимание собеседника и это является некой эмоциональной окраской разговорной речи. В языке используются различные средства, с помощью которых можно передать эмоции: эмоционально-экспрессивная лексика, особое построение предложений, вводные слова, обращения, графическое выделение различных частей текста. Наиболее значимым средством для передачи эмоций служат междометия. Междометия (Interjektionen) очень широко употребляются в современном немецком языке. В немецком языке они обозначаются терминами: Ausrufewörter, Ausdruckswörter или Empfindungswörter. Междометия – это восклицания или слова, передающие ощущения. Они могут переходить в другие части речи, и приобретать при этом лексическое значение, номинативную функцию и способность образовывать грамматические формы и вступать в связь с другими членами предложения. Междометия становились объектом пристального изучения таких учёных, как Е.В. Алференко, М.Г. Арсеньева, И.С. Алексеева, О.И. Москальская, Ж.Ж. Руссо, Гумбольдт, М.Мюллер, В. Вундт, А.И. Греч, Д.Н. Кудрявский, А.А. Потребня, Ш. Балли, Ж. Вандриес, Г. Пауль, М.В. Ломоносов, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, Г. Суит, В.И. Кодухов, Д.Н. Овсяннико-Куликовский. Все они едины во мнении, что какое бы положение в предложении не занимало междометие, оно выступает в собственной роли, являясь самостоятельным высказыванием.

Создать единую классификацию междометий немецкого языка достаточно сложно, поскольку среди лингвистов отсутствует единое мне-

ние относительно самого состава этой части речи и на сегодняшний день существует множество определений междометия. Мы присоединяемся к определению И.Н. Кручининой, которая, по нашему мнению, дала наиболее точное определение: междометия – «класс неизменяемых слов, служащих для нечленораздельного выражения эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность» [1, с. 290].

На современном этапе категория междометий, как она предстает по описаниям различных грамматик как немецкого, так и русского языков, объединяет следующие группы: истинные междометия (*primäre Interjektionen*) и производные междометия (*abgeleitete Interjektionen*) с точки зрения их этимологии. В.В. Виноградов выделяет первичные и производные, Е.Е. Корди – первичные и вторичные, В.Г. Косов – истинные междометия и междометные слова.

Анализ теоретического материала позволяет утверждать, что с точки зрения этимологии междометия можно разделить на непродуцированные и продуцированные. Следует различать непродуцированные междометия – социально осмысленные выкрики человека, служащие для выражения эмоций и волеизъявлений, напр.: нем. *Ah!, Oh!, O!, He!, Ei!, Pfui!*. Продуцированные междометия – это слова или словосочетания, которые лишены возможности структурной членимости. В романе Эриха Марии Ремарка «Три товарища» они составляют 17,29 % от всех исследованных единиц.

Продуцированные междометия представляют собой слова, словосочетания, предложения, утратившие в определенных коммуникативных условиях номинативную функцию и структурную членимость типа нем. *Gott!, Himmell!, Donnerwetter!, Potzblitz!, Du meine Güte!, Herr im Himmell!, Donner und Doria!, Hast du eine Ahnung!, Verflixt und zugenäht!, Du kriegst die Tür nicht zu!, Dass ich nicht lache!*. В силу большей продуктивности они составляют 82,71% от общего числа междометий, использованных в романе.

Обе вышеназванных группы междометий имеют определенные общие черты, а именно:

- способность к выражению непосредственной эмоциональной или волевой реакции индивида, обусловленной влиянием окружающей действительности или речи собеседника;
- морфологическая неизменяемость;
- способность самостоятельно образовывать высказывания.

Однако, несмотря на имеющиеся общие черты, обе группы обладают существенными различиями:

- Производные междометия чаще всего представляют собой обособленные отдельные высказывания, в то время как непродуцированные междометия зачастую являются членами предложения.

- Непродуцированные междометия семантически зависят от контекста, так как имеют неопределенное значение. Производные междометия ча-

ще всего представляют собой переосмысленные выражения в результате длительного употребления в качестве междометий в определенном, в связи с чем в их составе насчитывается гораздо больше единиц с определенным значением.

- Непроизводные междометия представляют собой ограниченную, относительно немногочисленную группу единиц, тогда как производные междометия составляют открытый класс, постоянно пополняющийся за счет перехода знаменательных слов, словосочетаний и предложений.

Производные междометия, в свою очередь могут быть разделены на следующие основные группы, в зависимости от их происхождения:

- Междометия, образованные от других (знаменательных) частей речи - 77,44 % от общего числа междометий, встречающихся в романе «Три товарища», например: от существительных — «О небо! — Himmel!», «О Боже! – Gott»; от глаголов «Скажите-ка! – Sieh mal an!»; от причастий — «Плевать! – Verflucht!» «Проклятье! – Verdammt!»; от наречий – «Прочь! – Weg!», «Вот это да! – Allerhand»; от местоимений – «Ты! – Du!»; от предлогов и слов с модальным значением – «Давай! – Auf!», «О нет! — Nein!».

- Междометия, представляющие собой целые идиоматические выражения, для которых характерна синтаксическая нерасчлененность. С синтаксической точки зрения идиоматические междометия могут демонстрировать самые разные модели предложений, например: «Ничего не скажешь! — Alle Achtung!», и т.д. Их количество составило 22,56% от общего числа междометий.

- Звукоподражательные междометия, передающие звуки внешнего мира с помощью звуков человеческой речи, например: «Тик так»-«Ticktack». Звукоподражательных междометий в романе Эрих Марии Ремарка «Три Товарища» обнаружено не было. Междометий данного вида в романе обнаружено не было.

Таким образом, проведенное исследование 133 междометий в романе Эриха Марии Ремарка показало, что чаще всего встречаются производные междометия, а именно – междометия, образованные от других частей речи – 77,44 %, междометия, которые представляют собой целые идиоматические выражения – 22,56 %. Непроизводные междометия составили 17,29 % от общего числа исследованных единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кручинина И. Н. Междометия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1997. – 698 с.
2. Москальская О. И. Грамматика немецкого языка: Теоретический курс. – М., 1956.
3. Петрашук Г. И. Особенности немецких и русских отыменных междометий.

4. Сусов И. П. Введение в общее языкознание. Основы общесинтаксиса. [www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/for_stud/typology/014.htm] Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen: Niemeyer, 1995. – 382 S.

5. Вежбицкая А. Семантика междометий. М., 1999. – 647 с.

6. Реформатский А. А. Введение в языкознание: учебник для вузов. – М. : Аспект, 2000. – 536 с.

7. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: ГУПИМ Просвещения РСФСР, 1947. – 785 с.

8. Remarque E. M. Drei Kameraden. – URL: http://knigger.org/remarque/drei_kameraden/lang/de/ (дата обращения: 20.05.2021).

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У КИОСКА БЫСТРОГО ПИТАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Степкин Николай Павлович

доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты наблюдений за речевым поведением носителей немецкого языка в конкретной ситуации общения (покупка продуктов быстрого питания). Сделана попытка объяснить речевые поступки людей, совершающиеся в этой обычной, рутинной ситуации, которые отображают специфику языкового сознания сторонников данной диеты. Результаты исследования могут быть использованы в стилистике, грамматике, лексикологии.

Ключевые слова: эллипс, антиципация, кооперация, рекурсивное мышление, психолингвистика

Везде в Германии, где продается колбаса карри (жареная колбаса с пряным соусом), есть возможность пообщаться на особом варианте немецкого языка с интересными грамматическими особенностями. В частности, в Рурской области сложилась особая форма, основанная на сложных психолингвистических принципах.

Универсальное явление в каждом киоске, где продаётся картофель фри – это, в первую очередь, эллипс: „*Dreimal mit.*“ («Три раза с (майонезом)»). Имеется в виду: „*Dreimal Pommes mit Mayo.*“ («Три раза / три порции картофеля фри с майонезом»). Эллипсы – это фрагменты предложения, грамматически ущербные из-за неполноты высказываний. Слушающий должен их сначала дополнить, чтобы составить для себя полное предложение. И это у него получается. У киоска, где продаётся картофель фри.

Причина в том, что продавец, работающий в таком киоске, обладает хорошо развитой способностью к антиципации, предвосхищению. Строго говоря, это означало бы: „*Ich hätte gern dreimal Pommes Frites mit Mayonnaise bitte.*“ («Я хотел бы три порции картофеля фри с майонезом, пожалуйста»). Но весьма значительную часть всех слогов можно пропустить. Они избыточны. Потому что ситуация, в которую встроено это высказывание, полна ключей, которые служат для его расшифровки. И прежде всего потому, что собеседники подыгрывают друг другу, действуют в духе кооперации.

Кооперация – одно из ключевых понятий в психолингвистике. Вернер Кальмайер и Фриц Шютце написали в статье о конверсационном анализе: «Я принимаю это как должное и предполагаю, что мой партнер делает то же самое: он и я, мы предполагаем, что мы оба выбрали и интерпретировали предметы одинаковым образом» (перевод – Н.С.) [3, 12]. В Рурской области эта самая кооперация получила особенно сильное развитие. Экономия времени и сил, которые тратятся на лишние разговоры, здесь всегда в приоритете. Об этом вы также можете судить по обычному в этих местах диалогу-приветствию: „*Und?*“ – „*Muss.*“ («И?» – «Обязательно»).

Эти воззрения восходят к Полу Грайсу, который в 1968 году постулировал общий принцип кооперации и вывел из него свои знаменитые конкретные максимы: «Делайте свою статью настолько информативной, насколько это необходимо. Не делайте свою статью более информативной, чем необходимо. Сделайте свою статью актуальной. Будьте ясны и точны» (перевод – Н.С.) [1, 45].

Феномен „*Zwei Currywurst!*“ также относится к языковой норме посетителей киосков по продаже картофеля фри. Обращает на себя внимание интересная форма множественного числа: числительное и форма грамматического числа следующего существительного не совпадают. Как это можно объяснить?

Либо перед нами снова только эллипс, и на этот раз опущен только слог „*mal*“ («раз»), что будет означать: „*Zweimal Currywurst!*“ («Колбаса карри два раза / две порции колбасы карри!»). Либо, что тоже может быть, „*zwei Currywurst*“ просто выражает отвращение к двум возможным вариантам множественного числа: „*zwei Currywürste*“ («две колбасы карри») звучит как-то неприятно и неаппетитно, в то время как „*zwei Currywürstchen*“ («две колбаски карри») звучит уже почти слащаво и определенно не по-мужски. „*Zwei Currywurst*“ уверенное, объективное отношение к жареным продуктам.

В то время как эллипсы и особые формы множественного числа в Германии можно услышать у любого киоска, где продаются картофель фри и жареная колбаса с пряным соусом, однозначно наиболее развитый лингвистический феномен такого рода можно найти, пожалуй, толь-

ко в Рурской области: „*Ich krich eine Bratwurst extrascharf!*“ («Я получу / мне Вы дадите очень острую колбасу!»).

„*Ich krich*“. Это значит: „*Ich kriege*“ («Я получу»). Здесь демонстрируется уникальная смена перспективы, с которой житель Рурской области справляется играючи: он ставит себя на место другого человека. Вместо того чтобы формулировать свою собственную позицию («Я хочу»), он преодолевает «я-здесь-сейчас» – первоначально языкового поведения. Вместо того чтобы предложить в качестве предмета для разговора свои пожелания, он предвосхищает реакцию работника киоска. Потому что тот должен запомнить (и запоминает!): ‘так, им – два кебаба, этому – салат из капусты, а тому – очень острую колбасу’.

В психологии это изменение перспективы известно и исследуется как «рекурсивное мышление». Способность рекурсивно мыслить – важный показатель интеллектуального развития детей. Это также является важным предметом исследования в психологии мира (нем. *Friedenspsychologie*, англ. *peace psychology*). Нидерландский психолог Луи Оппенхаймер исследовал, как рекурсивное мышление сначала создает предпосылки для понимания чужой точки зрения и, в общем, способствует воспитанию толерантности [2].

„*Ich krich eine Bratwurst*“ («Я получу / мне Вы дадите жареную колбасу») – в этом есть ещё что-то, совсем другое, что поражает. Позитивное мышление, которое находит свое совершенное выражение в этой фразе. Что интересно, сказуемое в предложении выражено глаголом в настоящем времени, но при тщательном рассмотрении выясняется, что обозначает оно действие в будущем времени! *Futurum I*, будущее время, в просторечии выражается с помощью настоящего времени (будущее настоящее время (!)). «Уж я-то точно знаю, что получу», – уверен покупатель. Какой оптимизм, какая непоколебимая вера в будущее выражается здесь! Уверенность, придающая изрядную порцию смелости и вселяющая надежду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Grice H. Paul: Logic and Conversation. [In: Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press 1975, 41–58].
2. Oppenheimer, Louis: Development of Recursive Thinking: Procedural Variations // International Journal of Behavioral Development 9(3) / 1986: 401-411.
3. Schütze, Fritz; Kallmeyer, Werner: Konversationsanalyse // Studium der Linguistik 1/76, S. 1–28.

СРАЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. ДЁБЛИНА «BERLIN. ALEXANDERPLATZ. DIE GESCHICHTE VOM FRANZ VIBERKOPF»)

Щербакова Анна Владиславовна
студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Бударина Татьяна Александровна
кандидат филологических наук, доцент,
завкафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты анализа сращений современного немецкого языка, употребляемых в тексте романа немецкого писателя Альфреда Дёблина. Особое внимание уделяется дефинициям «сращения», а также классификации М.Д. Степановой. Результаты исследования вносят вклад в развитие теории словообразования.

Ключевые слова: способ словообразования, сращение, классификация, суффиксация, субстантивация, существительное, словосочетание

По мнению М.Д. Степановой, сращение (нем. *Zusammenbildung*) представляет собой особый, усложненный способ словообразования существительных. Сращения образуются посредством использования двух способов словообразования – суффиксации или субстантивации – на базе разложимого или неразложимого словосочетания. Она иллюстрирует это следующими примерами: *das Zuspätkommen*, *der Eisbrecher*, *der Fremdsprachler* [5, 192]. Рассмотрим один из примеров более подробно:

Das Zuspätkommen происходит от словосочетания *zu spät kommen*, оканчивается на глагольный суффикс *en*.

Помимо М.Д. Степановой, данной точки зрения придерживаются также А. Искоз и А. Ленкова, Г. Ференс. В своих трудах они подчеркивают, что главным отличием сращений от других видов словообразования в немецком языке является тот факт, что образование новых слов происходит на базе словосочетания [6, 18; 2, 50]. Среди данных словосочетаний встречаются как те, где один из элементов встречается в самостоятельном употреблении, так и те, где один из элементов не выступает в качестве самостоятельной основы.

Например, прилагательное *geradlinig* (прямолинейный) состоит из двух элементов: *gerad* + *linig* [2, 49]. Первый элемент может выступать в качестве самостоятельного элемента: *er telefoniert gerade* (он как раз звонит), *der Weg ist gerade* (дорога прямая). А второй элемент *-linig* не может употребляться самостоятельно, он состоит из основы *-lin*

и суффикса *-ig*. Существительное *der Frühaufsteher* состоит из двух основ: *Früh* + *aufsteher* [4, 191]. Первая основа может выступать в качестве самостоятельного элемента: в виде существительного в словосочетании *inder Früh* – утром [словарь Duden.de], в качестве наречия *früh* – рано, (рано) утром, а также в качестве прилагательного *früh* – ранний, преждевременный. В то же время второй элемент данного слова *-aufsteher* не употребляется как самостоятельная основа. Что касается, например, существительного *der Schönfärber*, оно состоит из двух основ: *schön* + *Färber*. Обе используемые основы встречаются в самостоятельном употреблении. Первая основа может выступать в качестве самостоятельного элемента в виде прилагательного и наречия. А вторая основа, хотя и встречается в самостоятельном употреблении, но будет иметь отличное значение: *der Färber* – красильщик, *Schönfärber* – человек, прикрашивающий действительность, оптимист [4, 191]. К тому же, А. Искоз и А. Ленкова подчеркивают, что такие сращения встречаются редко [2, 49].

Другим отличительным признаком сращений является редукция падежных окончаний, суффикса инфинитива или множественного числа. «Так, например, из группы слов nichts tun можно образовать сращение Nichtstuer, где инфинитивный суффикс *-n* заменяется словообразовательным суффиксом *-er*.» [2, 49].

Более подробно этот момент объясняет М.Д. Степанова. Она отмечает, что по своей словообразовательной форме сращения ближе всего соотносятся с суффиксальными образованиями из сложных основ, «типа *der Eisenbahner* (*Eisenbahn* + *er*), *die Freilassung* (*Freilass* + *ung*), а также субстантивацией инфинитивов сложных глаголов: *das Teilnehmen*» [4, 193]. У существительных данного типа в основе лежит сложное слово, в то время как в основе сращений – словосочетание, превращающееся в сложное слово одновременно с образованием самого сращения.

Среди ученых, занимающихся исследованием лексикологии немецкого языка, есть те, кто рассматривает сращения как результат:

1. параллельного словосложения и суффиксации;
2. параллельного словосложения и субстантивации.

К ним относятся: И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева [3, 98], Е.В. Розен, М.Д. Городникова [1, 105].

М.Д. Степанова предлагает классификацию сращений, согласно которой они подразделяются на три типа:

Первый тип. В основе сращений, образованных путем суффиксации, лежит существительное с определяющим его прилагательным (именное словосочетание) или числительным, например: *die Fremdsprachlerin*, *der Vierundzwanzigpfünder*, *der Tausendkünstler*.

Второй тип. В основе сращений, образованных путем суффиксации, лежит глагольное словосочетание, т.е. глагол с дополняющими его словами (существительными, местоимением, предложной группой,

наречием). Таковы: *der Schnelläufer, der Besserwisser, der Alleswisser, der Schönfärber*.

Третий тип. Срращения данного типа представляют собой инфинитив, субстантивированный вместе с дополняющими его словами: существительными, предложной группой, наречием» [4, 103].

В свою очередь данный тип срращений делится М.Д. Степановой на следующие виды:

1) инфинитивы, субстантивированные вместе с возвратным местоимением:

das Sichhängstigen = sich+ ängstigen, das Sichweigern = sich + weigern.

2) субстантивированный инфинитив модальных глаголов с инфинитивом другого глагола:

das Wissenwollen = wissen+ wollen, das Gebenmüssen = geben + müssen.

3) субстантивированный инфинитив связочных глаголов *sein, werden* с существительным, прилагательным, наречием, причастием:

das Alleinsein = allein + sein, das Anderswerden = anders + werden, das Soldatsein = Soldat + sein.

4) субстантивированный инфинитив пассив или инфинитив II: *das Gerufenwerden, das Dagewesensein*.

Также М.Д. Степанова отмечает, что срращения второго и третьего типов получили широкое распространение в современном немецком языке, однако далеко не все из них являются общеупотребительными словами: *das Dasein, der Schnelläufer, der Besserwisser* и др. [4, 195].

В исследуемом романе А. Дёблина «*Berlin. Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*» употреблены 30 срращения, причем встречаются срращения всех указанных трех типов.

К первому типу относятся 14 срращения (47 %), например: *starkknöchig* [7, 18], *langhaarig* [7, 20], *breitschultrig* [7, 605], *breitbeinig* [7, 62], *blondlockig* [7, 103], *fettleibig* [7, 161], *die Gleichgeschlechtigen* [7, 100], *siebenstöckig* [7, 560], *einarmig* [7, 422] и другие.

Ко второму типу относятся 11 срращения (37 %), например: *die Alkoholtränkung* [7, 316], *schwerhörig* [7, 471], *hellseherisch* [7, 714] и другие.

К третьему типу относятся 5 срращения (16 %), например: *das Sichverkneifen* [7, 625], *das Sichversteifen* [7, 625], *das Dasein* [7, 147], *das Vorhandensein* [7, 277], *das Beschimpftwerden* [7, 684].

Таким образом, в романе А.Дёблина «*Berlin. Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*» преобладают срращения, образованные путем суффиксации именных и глагольных словосочетаний, менее распространены являются срращения, которые являются результатом субстантивации различных инфинитивов в сочетании с возвратным местоимением, наречием.

Исходя из этого, мы можем сделать следующие выводы: сращения представляют собой усложненный способ словообразования существительных и прилагательных в немецком языке. Их особенность заключается в том, что они образуются с помощью суффиксации или субстантивации на базе разложимых или неразложимых словосочетаний. Данные процессы могут сопровождаться редукцией падежных окончаний, суффикса инфинитива или множественного числа. Сращения состоят из двух основ, но в большинстве случаев только одна из них встречается в самостоятельном употреблении. Наиболее распространенными в исследуемом художественном произведении являются сращения, образованные путем суффиксации именных и глагольных словосочетаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Городникова М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Городникова, Е. В. Розен. – М.: Просвещение, 1967. – 168 с.
2. Искоз А. Лексикология немецкого языка / А. Искоз, А. Ленкова. – Л.: Просвещение, 1970. – 296 с.
3. Ольшанский И. Г. Лексикология. Современный немецкий язык / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М.: Академия, 2005. – 417 с.
4. Степанова М. Д. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1953. – 375 с.
5. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М.: Высшая школа, 1962. – 310 с.
6. Ференс Г. Ф. О типах словообразовательной формы слов (на материале современного немецкого языка) / Г. Ф. Ференс // Вопросы языкознания. – М., 1957. – № 4. – С. 88–89.
7. Döblin A. Berlin. Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf / A. Döblin. – Baden-Baden, 2010. – 717 S.

МЕТАФОРЫ И ИХ ФУНКЦИИ В ТЕКСТАХ НОВЕЛЛ СТЕФАНА ЦВЕЙГА

Батаева Валентина Николаевна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе исследуются метафоры и её функции в текстах новеллах австрийского писателя Стефана Цвейга. Метафоры в новеллах данного писателя могут выполнять прагматическую и эмоционально-оценочную функции.

***Ключевые слова:** образная выразительность, стилистические средства, метафора, функции метафор, персонификация, адресат речи*

Произведения австрийского писателя Стефана Цвейга были созданы и стали известны в начале XX века, и в настоящее время они продолжают вызывать интерес у современного читателя, так как темы его произведений по сей день остаются актуальными, вызывая интерес у читателей. Стефан Цвейг выходец из состоятельной австрийской семьи. Он получил первоклассное образование, изучая философию в Венском университете. В молодости Стефан Цвейг много путешествовал, жизненный опыт, который он получил в своей семье, а так же во время путешествий по разным странам, отразился в его произведениях, а именно в новеллах, которые были написаны на немецком языке и позднее переведены на многие языки мира.

Произведения Стефана Цвейга насыщены выразительными описаниями характеров и эмоций людей. Свою известность Стефан Цвейг завоевал благодаря таким новеллам, как «Der Amokläufer» («Амок»), «Brief einer Unbekannten» («Письмо незнакомки»), «Schachnovelle» («Шахматная новелла»), «Angst» (Страх), «Brennendes Geheimnis» (Жгучая Тайна) и многих других, которые ещё при жизни писателя были объединены в единый сборник. В каждой новелле Стефан Цвейг ставит перед собой задачу – раскрыть тайну или тайны человеческих сердец. Необычный сюжет, полный драматизма, заставляющий размышлять о непостоянстве человеческой жизни – именно это привлекает интерес читателей к новеллам Цвейга.

Тексты новелл Стефана Цвейга являются эмоциональными и выразительными. Этому служат многочисленные средства образной выразительности, в первую очередь это метафоры, которые и находятся в центре внимания статьи. К исследованию привлечены наиболее известные новеллы Стефана Цвейга «Письмо незнакомки» («Brief einer Unbekannten») и «Страх» («Angst»).

Новеллы Ст. Цвейга легко читаются, в них отсутствуют сложные синтаксические конструкции, а если они и встречаются, то являются легкими для понимания. И, тем не менее, эти тексты глубоко воздействуют на эмоции читателя. При анализе текстов новелл Ст. Цвейга нами было выявлено наличие в них стилистических приёмов, которые способствовали созданию и формированию сюжетной линии, образов персонажей, изображению окружающего мира и т.д.

Среди средств образной выразительности большую роль в текстах новелл Ст. Цвейга занимают метафоры. Автор очень активно использует это средство образной выразительности для создания образа героев, а также событий, которые происходят с ними. Но в текстах эти метафоры выполняют разные функции. По определению Дж. Лакофф, метафора может выполнять прагматическую, эмотивно-оценочную функции [4].

Прагматическая функция метафоры заключается в реализации воздействующего потенциала метафоры путем апеллирования к эмоциям, чувствам или традиционным национально-культурным аспектам мировосприятия [6].

Эмоционально-оценочная функция заключается в том, что метафора является великолепным средством воздействия на адресата речи. Образ, новая метафора в тексте сами по себе уже вызывают эмоционально-оценочную реакцию. Развитие значений умножает разнообразие наименований для одних и тех же реалий, денотатов, понятий, способствует углублению их характеристики, усиливает экспрессию, вносит новые оценочные моменты [6].

В качестве примера метафоры, можно привести отрывок из новеллы «Angst» (Страх). Большую прагматическую нагрузку выполняет персонификация как разновидность метафоры. Суть персонификации состоит в выражении переноса черт и характеристики живого существа (и прежде всего человека) на неодушевленный предмет. Персонификация является ярким образным средством [3, 371]. В этой новелле часто используется персонификация, состав компонентов которой со всей очевидностью указывает на человекоподобные действия страха. Достаточно показателен пример, иллюстрирующий персонификацию страха, его способность воздействовать на психическое состояние человека: «Angst war das Gefühl, das bei ihr auf alles antwortete, was außergewöhnlich war» / «Страх был тем чувством, которое отвечало на всё, что было для неё необычайно.» [7, 234]. Даже самый небольшой шум в квартире или во дворе, а также доносящиеся громкие голоса вызывали неподдельное

чувство страха у главной героини новеллы Ирены Вагнер. Робко (zaghaft) страх постукивает по вискам Ирене, когда она думает о своём муже, в характере которого она так и не разобралась за прожитые совместно годы. И как оказывается, одним из источников сковывающего её страха является именно супруг: «Nun erst begann sie sein ganzes Leben an vereinzelt Zügen zu messen, die seinen Charakter ihr aufdeuten konnten. An jede kleine Erinnerung pochte jetzt ihre Angst mit zaghaftem Hammer, Eingang zu finden in die geheimen Kammern seines Herzens» [7, 234].

В данном отрывке метафора играет большую роль при создании эмотивного фона, т.е. метафора выполняет здесь эмоционально-оценочную функцию.

У читателей всегда вызывает эмоциональный отклик новелла «Brief einer Unbekannten» («Письмо незнакомки»). Текст новеллы также очень выразителен, в нем содержится много средств образности, где метафора занимает ведущее место. Метафора используется для выражения эмоций героев и их внутреннего мира и действий. «Es waren etwa zwei Dutzend hastig geschriebene Seiten in fremder, unruhiger Frauenschrift, ein Manuskript eher als ein Brief. Unwillkürlich betastete er noch einmal das Kuvert, ob nicht darin ein Begleitschreiben vergessen geblieben wäre. Aber der Umschlag war leer und trug so wenig wie die Blätter selbst eine Absenderadresse oder eine Unterschrift. Seltsam, dachte er, und nahm das Schreiben wieder zur Hand.» Dir, der Du mich nie gekannt«, stand oben als Anruf, als Überschrift. Verwundert hielt er inne: galt das ihm, galt das einem erträumten Menschen? Seine Neugier war plötzlich wach. Und er begann zu lesen» [7, 350].

Главный герой неожиданно получает письмо от неизвестного отправителя. Само письмо подробно описывается автором. Глядя на почерк, герой делает вывод, что такая манера написания присуща женщине, которая чем-то обеспокоена (hastig geschriebene Seiten), (unruhige Frauenschrift) и отправителем, соответственно, является незнакомка, ибо конверт оказывается без имени и адреса. Письмо от незнакомки удивляет главного героя, он задаёт себе вопросы относительно этого письма. Однако тайна, скрывающаяся за этим письмом, вызывает у получателя письма любопытство: «Seine Neugier war plötzlich wach». Отражая прагматическую функцию метафоры, автор характеризует поведение главного героя, при помощи метафоры олицетворяя чувства главного героя к письму [5, 63].

Проанализировав тексты новелл Стефана Цвейга, мы пришли к выводу, что метафоры могут выполнять прагматическую, эмоционально-оценочную функции в различных контекстах. Они играют большую роль в текстах новелл Стефана Цвейга. Метафоры вызывают глубокий эмоциональный отклик у читателя, поэтому эти новеллы остаются интересными и сегодня. С помощью метафор автор реализует коммуникативную интенцию художественного текста, т.е. читатель глубоко

погружается в атмосферу изображаемых событий, наиболее явно представляет себе героев произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева Н. А., Ноздрина Л. А. Стилистика современного немецкого языка. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
2. Блинова И. С., Красавский Н. А. Функции эпитета в художественном тексте // Филологические науки в России и за рубежом: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 75–78.
3. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс : учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
4. Лакофф Дж. Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Маняшина Л. В., Мельникова М. В. Средства образной выразительности в текстах немецкой классической новеллы // Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. – Астрахань, 2016. – С. 60–63.
6. Харченко В. К. Функции метафоры : учеб. пос. – Воронеж : Изд-во Воронеж.ун-та, 1992. – 86,[1] с. – (Лингвистика).
7. Stegan Zweig Novellen – YERLAG PROGRESS Moskau, 1964. – С. 453.

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА РАССКАЗА ФР. КАФКИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ»

Дмитриева Юлия Владиславовна

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты анализа синтаксиса рассказа Франца Кафки «Превращение», в частности выделены наиболее характерные для него особенности и описан создаваемый ими стилистический эффект. Результаты исследования могут быть использованы в стилистике и литературоведении.

Ключевые слова: синтаксис немецкого языка, синтаксические приемы и средства, сложное предложение, парантеза, стилистическая окраска

Франц Кафка (1883–1924) являлся, по заверениям Г. Гессе, «непостижимым мастером и повелителем царства немецкого языка» и широко признавался как одна из ключевых фигур литературы XX в. При всей многогранности Кафка остается заслуженным гением жанра «абсурд» и его важнейшим представителем. В текстах своих многочисленных произведений Франц Кафка разносторонне использует различные стилистические средства немецкого языка, придавая им живости и точности. В связи с этим встает вопрос о необходимости исследования таких стилистических особенностей. В рамках данной статьи в первую очередь будут проанализированы особенности синтаксиса на примере рассказа «Превращение», т.к., по нашему мнению, именно синтаксис составляет стилистическую основу текста.

Основной синтаксической единицей любого связного текста является предложение – единица языка, которая представляет собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее смысловой и интонационной законченностью [1, 21]. В зависимости от цели высказывания говорящего по конкретной проблеме и зависящей от него структуры предложения, можно выделить следующие виды предложений: 1) повествовательные, 2) вопросительные, 3) побудительные и 4) восклицательные. Повествовательные являются наиболее употребительными в языке, так как все, что мы воспринимаем в реальном мире, чувствуем, осмысливаем, мы можем выразить в форме повествовательных предложений. В отличие от повествовательного предложения, которое сообщает о реальном или возможном состоянии дел, вопросительное предложение указывает на открытость ситуации и требует разъяснения в ответе или, по крайней мере, его поиска. Побудительные предложения, которые часто путают с восклицательными, содержательно определяются выражением волеизъявления, которое направлено к конкретному речевому партнеру как пожелание или приказ. Восклицательное предложение формально наиболее близко к повествовательному предложению; отличается от него, однако, более выраженной эмоциональной окраской и предпочтением сокращенных форм предложения.

Наряду с разными видами предложений определенную стилистическую окраску тексту придает объем предложений. Объем предложения зависит, прежде всего, от вида речи (устной или письменной), сферы и цели использования языка, от индивидуальных особенностей говорящего [5, 124]. В зависимости от объема предложения подразделяются на 3 вида – короткие, средней длины и длинные – каждый из которых имеет свои особенности и выполняет свою функцию в тексте. Короткими предложениями считаются простые предложения, содержащие от 3 до 5 простых членов предложения, а также сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, содержащие короткие предложения и не больше одного придаточного. Следующими по объему идут предложения средней длины, они состоят из 4–7 членов предложения и включают

в себя от 10 до 25 языковых единиц. Наибольшими по объему выступают длинные предложения. Долгое предложение характерно для литературно обработанных высказываний, бытующих в политической, философской, специальной научной литературе с усложненным и одновременно дифференцированным содержанием. Долгое предложение существует в виде: 1) простого распространённого предложения; 2) сложноподчиненного предложения с разветвленной и многоступенчатой системой придаточных предложений; 3) сложносочиненного предложения с большим количеством составляющих его предложений и усложненной структурой последних [7, 86].

Немаловажными средствами оформления предложения в немецком языке являются также порядок слов, изменение и нарушение конструкции предложения, использование различных союзов в составе сложного предложения. Порядок слов, т.е. расположение членов предложения в зависимости от передаваемого смысла, выполняет несколько существенных функций в тексте: 1) структурная или грамматическая; 2) коммуникативная; 3) стилистическая. Существует два вида стилистически окрашенного порядка слов: инверсия и вынос за рамочную конструкцию, а также два вида изменения конструкции предложения – редукция и экспансия. К редукции синтаксической структуры относятся: апозоэпезис, эллипсис, изоляция; к экспансии – перечисление, повтор, эмфатическая конструкция. К нарушениям можно отнести такие приемы, как пролепса, анаколупф, парантез и присоединение [7, 3]. В отношении использования союзов в сложных предложениях различаются два вида связи: синдетическая (союзная) и асиндетическая (бессоюзная), каждая из которых имеет свою специфику.

Для выявления особенностей синтаксиса текста рассказа «Преображение» было проанализировано 627 предложений оригинального текста и более 150 использованных автором специфичных синтаксических приемов и средств, некоторые из которых мы приведем в этой статье. Наиболее выразительным стилистическим элементом в рассказе выступают сложные синтаксические конструкции и длинные по объему предложения, зачастую нехарактерные для произведений в жанре новеллистики [4, 60]. В подтверждение этого обратимся к тексту: (1) *Und ohne daran zu denken, daß er seine gegenwärtigen Fähigkeiten, sich zu bewegen, noch gar nicht kannte, ohne auch daran zu denken, daß seine Rede möglicher- ja wahrscheinlicher Weise wieder nicht verstanden worden war, verließ er den Türflügel; schob sich durch die Öffnung; wollte zum Prokuristen hingehen, der sich schon am Geländer des Vorplatzes lächerlicherweise mit beiden Händen festhielt; fiel aber sofort, nach einem Halt suchend, mit einem kleinen Schrei auf seine vielen Beinchen nieder.* (2) *Kaum war das geschehen, fühlte er zum erstenmal an diesem Morgen ein körperliches Wohlbehagen; die Beinchen hatten festen Boden unter sich; sie gehorchten vollkommen, wie er zu seiner Freude merkte; strebten sogar darnach, ihn*

fortzutragen, wohin er wollte; und schon glaubte er, die endgültige Besserung alles Leidens stehe unmittelbar bevor. (3) Aber im gleichen Augenblick, als er da schaukelnd vor verhaltener Bewegung, gar nicht weit von seiner Mutter entfernt, ihr gerade gegenüber auf dem Boden lag, sprang diese, die doch so ganz in sich versunken schien, mit einem Male in die Höhe, die Arme weit ausgestreckt, die Finger gespreizt, rief: «Hilfe, um Gottes willen Hilfe!», hielt den Kopf geneigt, als wolle sie Gregor besser sehen, lief aber, im Widerspruch dazu, sinnlos zurück; hatte vergessen, daß hinter ihr der gedeckte Tisch stand; setzte sich, als sie bei ihm angekommen war, wie in Zerstretheit, eilig auf ihn; und schien gar nicht zu merken, daß neben ihr aus der umgeworfenen großen Kanne der Kaffee in vollem Strome auf den Teppich sich ergoß [8, 12].

И, не подумав о том, что совсем еще не знает теперешних своих возможностей передвижения, не подумав и о том, что его речь, возможно и даже вероятней всего, снова осталась непонятой, он покинул створку дверей; пробрался через проход; хотел было направиться к управляющему, — который, выйдя уже на площадку, смешно схватился обеими руками за перила, — но тут же, ища опоры, со слабым криком упал на все свои лапки. Как только это случилось, телу его впервые за это утро стало удобно; под лапками была твердая почва; они, как он к радости своей отметил, отлично его слушались; даже сами стремились перенести его туда, куда он хотел; и он уже решил, что вот-вот все его муки окончательно прекратятся. Но в тот самый миг, когда он покачивался от толчка, лежа на полу неподалеку от своей матери, как раз напротив нее, мать, которая, казалось, совсем оцепенела, вскочила вдруг на ноги, широко развела руки, растопырила пальцы, закричала: "Помогите! Помогите ради бога!" — склонила голову, как будто хотела получше разглядеть Грегора, однако вместо этого бессмысленно отбежала назад; забыла, что позади нее стоит накрытый стол; достигнув его, она, словно по рассеянности, поспешно на него села и, кажется, совсем не заметила, что рядом с ней из опрокинутого большого кофейника хлещет на ковер кофе [2, 15].

Несмотря на объемность отрывка, он разделен всего на три предложения, содержащих в себе простые предложения с сочинительной и подчинительной связью между ними. Данный синтаксис определяет весомость и тяжесть описываемых автором событий. Динамика при таком объеме сохраняется благодаря совокупности большого количества глаголов движения (*Verben der Bewegung*) и асиндетической связи между ними, где помимо запятых используются также точки с запятой

Отдельное внимание стоит уделить множественным парантетическим конструкциям, которые выражают, например, внезапные мысли: «*Zwei starke Leute — er dachte an seinen Vater und das Dienstmädchen — hätten vollständig genügt*» — *Двух сильных людей — он подумал об отце*

и о прислуге — было бы совершенно достаточно). Парантез применяется автором как средство замедления рассказа, повышения заинтересованности, делающее предложения более живыми и ритмичными [3, 95].

Ряд средств, несмотря на относительно редкое употребление, играет немаловажную роль. Т. н., в наиболее эмоциональные с точки зрения сюжета эпизоды появляется большое количество вопросительных и восклицательных предложений, которые иллюстрируют яркие эмоции героев, связанные с возникающими ситуациями: «Was ist mit mir geschehen?» — *Что со мной случилось?* «Sollte der Wecker nicht geläutet haben? Man sah vom Bett aus, daß er auf vier Uhr richtig eingestellt war; gewiß hatte er auch geläutet. Ja, aber war es möglich, dieses möbelerschütternde Läuten ruhig zu verschlafen? Nun, ruhig hatte er ja nicht geschlafen, aber wahrscheinlich desto fester. Was aber sollte er jetzt tun?» — *Неужели будильник не звонил? С кровати было видно, что он поставлен правильно, на четыре часа; и он, несомненно, звонил. Но как можно было спокойно спать под этот сотрясающий мебель трезвон? Ну, спал-то он беспокойно, но, видимо, крепко. Однако что делать теперь?* Восклицательные предложения демонстрируют сильное внутреннее эмоциональное возбуждение героя при внешнем спокойствии: «Der Teufel soll das alles holen!» — *Черт бы побрал все это!* «Himmlischer Vater!» — *Боже правый!* «Wie das nur einen Menschen so überfallen kann!» — *Подумать только, что за напасть!* Также для придания динамики, подчеркивания резкости чувств, действий и мыслей героев, Фр. Кафка использует короткие предложения: «Es war kein Traum» — *Это не был сон*, «Er glitt wieder in seine frühere Lage zurück» — *Он соскользнул в прежнее свое положение*, «Da läutete es» — *Раздался звонок*.

Подводя итог анализу, можно отметить следующее. Для выражения глубокого эмоционального и философского подтекста, а также для выражения сложных причинно-следственных отношений автор прибегает к большому разнообразию синтаксических приемов и средств. Весомость и сложность произведения подчеркивается при помощи сложных синтаксических конструкций, объемных, насыщенных предложений и такой многократно используемой стилистической фигуры как парантеза. Несмотря на сложную синтаксическую структуру предложений, автору удалось благодаря грамотному структурированию предложений и использованию знаков препинания сохранить динамику повествования и захватить внимание читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык : учебник / под ред. Н.С. Валгиной – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 528 с.

2. Кафка Ф. Избранное: сборник / пер. с нем.; составл. Е. Кацевой; предисл. Д. Затонского. – М.: Радуга, 1989. – 576 с.

3. Кириллова О. Ю., Кириллова В. Ю., Алексеев Б. Н. Стилистические особенности синтаксиса и композиции в притчах австрийских писателей // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 3-2 (95). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskie-osobennosti-sintaksisa-i-kompozitsii-v-pritchah-avstriyskih-pisateley> (дата обращения: 09.11.2020).

4. Маняшина Л. В., Глазова Л. А. Сложные синтаксические конструкции немецкого языка и способы их перевода на русский язык (на материале произведения Франца Кафки "Превращение") // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы VI международной заочной научной конференции (г. Астрахань, 30 апреля 2019 г.). – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 59–62.

5. Ризель Э. Г., Шендельс Е. И. Стилистика немецкого языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.

6. Фадеева Л. В. Стилистический потенциал немецкого синтаксиса // Вестник МГИМО. – 2013. – № 4 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskiy-potentsial-nemetskogo-sintaksisa> (дата обращения: 05.12.2020).

7. Щипицина Л. Ю. Stilistik der deutschen Sprache (Стилистика немецкого языка). Часть 1. Теория: учебное пособие. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 144 с.

8. Kafka F. Die Verwandlung / F. Kafka. – URL: http://ndal8pcag/www/digbib.org/Franz_Kafka_1883/Die_Verwandlung (дата обращения: 05.12.2020).

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТА НЕМЕЦКОЙ СКАЗКИ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ)

Меневше Сюмейра

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

Статья посвящена исследованию текстов сказок братьев Гримм. В результате анализа были выявлены структурные особенности, лексический состав немецкой сказки, характеристика главных героев согласно их функциям.

Ключевые слова: авторская сказка, главный герой, сказка, сюжет, фольклорная сказка, функции сказочных персонажей

Одним из самых древних жанров литературы считается сказка, это один из жанров фольклора либо литературы. Эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного, героического или бытового характера. Сказку характеризует отсутствие претензий на историчность повествования, нескрываемая вымышленность сюжета [4].

Сказки существовали еще в древности, их сочинял простой народ, представители которого и являлись главными героями. Сказки передавались в устной форме, от одного поколения к другому, детали повествования постепенно менялись.

Литературная сказка возникла в эпоху романтизма из записей фольклористов во время особого интереса писателей и поэтов ко всему национальному, народному. Первые писатели, обратившиеся к жанру сказки, пересказывали, обрабатывали и переводили на литературный язык произведения устной народной словесности [1, 20].

Настоящий расцвет жанра литературной сказки произошел в период господства в европейской литературе романтизма. В Германии это направление оформилось несколько ранее, чем в других странах Европы, и подарило миру ряд замечательных сказочников: Амадея Гофмана (1766–1822), братьев Гримм (Якоба (1785–1863) и Вильгельма (1786–1859)), Вильгельма Гауфа (1802–1827).

Литературная немецкая сказка считается художественным произведением, обладающим сложной структурой, а также представляет собой интересный материал для исследователей в области лингвистики и страноведения.

Авторская сказка берет свое начало в фольклорной сказке, но принимает различные формы. В отличие от народной, литературная сказка (Kunstmärchen) всегда имеет автора и передается в письменном виде [1, 32].

Литературная сказка, в большинстве своем, заимствует у народной ее стилистические особенности. Однако степень стилизации произведения зависит от автора. В некоторых случаях автор литературной сказки жертвует разговорностью речи, усложняя строение фраз и придавая большое значение правильности их построения. Что же касается остальных особенностей, то они также могут отсутствовать в авторском произведении, хотя их наличие помогает автору создать особую сказочную атмосферу.

В сказках братьев Гримм соблюдается структура фольклорной сказки. Рассмотрим это на примере. Сюжет сказки „Rapunzel“ братьев Гримм имеет строгую последовательность, трехступенчатую структуру, сюжет развивается вокруг главного героя, в конце сказки обязательно присутствует его победа. Сказка содержит зачин, и текст начинается со

слов „Eswareinmal...“, что оставляет место и время действия неизвестными, а также прививает читателю атмосферу спокойствия, загадочности. Далее следует основная часть, в ходе которой перед главным героем/ героями ставится задача, которую они должны решить самостоятельно или прибегая к помощи. Герой, обычно один из членов семьи, отлучается из дома. Это могут быть родители, которые уезжают из дома на работу/на ярмарку и т.д., и оставляют своих детей, или князь, который уезжает на войну, дети, которые покидают злобную мачеху. Такое развитие сюжета является основной формой завязки. Далее следует кульминационный момент, когда нарастает напряжение. В конце происходит развязка – обычно задача решается успешно. Сказки в большинстве своем имеют счастливый конец, главный герой успешно справляется с трудностями, из чего следует мораль всего произведения [1, 52]. Такая структура сказки позволяет удерживать внимание читателя, поддерживает интерес в течение всего повествования.

Герои немецких сказок – это собирательные образы наиболее типичных народных черт. Главными героями обычно выступают: крестьянин (der Bauer), ремесленник (der Handwerker), дети, как правило, – брат и сестра (Brüderchen und Schwesterchen), представители королевской знати, а также их противники – злая мачеха, злая волшебница, черт [2, 72]. Не менее важными персонажами являются герои-помощники, например, госпожа Метелица (Frau Hölle). Нередко главными героями сказок являются только животные (“Katze und Maus in Gesellschaft”, “Von dem Tode des Hühnchens”), так, под маской неуклюжей курочки, доверчивой мыши или хитрой кошки можно увидеть черты человеческого характера, а также его пороки.

Лексический состав немецких сказок характеризуется обилием средств выразительности, таких как [3, 150]:

- сравнение - «*Der Kern war aber so dick, daß es ihn nicht hinunterschlucken konnte*» («Von dem Tode des Hühnchens»);
- эпитеты - «*Das Mädchen war so schön, sittsam, freundlich und verständig...*» («Dornröschen»);
- антонимы - «*Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war die eine schön und fleißig, die andere hässlich und faul*» («Frau Hölle»);
- олицетворение - «*das Brot aber rief: Ach, zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenn ich*» («Frau Hölle»);
- гипербола - «*Vieltausendmal besser, als zu Hause*» («Frau Hölle ») [5].

В.Я. Пропп, исследовавший сказку по функциям персонажей, устанавливает в волшебной сказке семь основных действующих лиц [2, 74]:

- герой;
- ложный герой;
- антагонист-вредитель (вредит герою, его семье, борется с ним, преследует его);
- даритель (передает герою волшебное средство);

- помощник (перемещает героя, помогает ему в борьбе с вредителем);
- отправитель (отсылает героя);
- принцесса (искомый персонаж).

Не обязательно, чтобы присутствовали все вышеперечисленные герои, и каждую роль исполнял отдельный персонаж, но те или иные персонажи явно видны в каждой волшебной сказке. Рассмотрим это на примере сказки “Die Gänsemagd”: в роли героя и искомого персонажа тут выступает сама принцесса-гусятница. Ложным героем и впоследствии антагонистом оказывается ее камеристка, которая по пути принуждает принцессу к обмену ролями. Королева, мама гусятницы, является дарителем – дает девочке коня и платочек, а также отправителем – отправляет свою дочь к королевичу на чужбину. Помощниками в сказке выступают конь принцессы – Фалада, а также старый королевич, которые помогают девушке одолеть хитрую служанку.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что тексты сказок братьев Grimm имеют одинаковую структуру повествования с текстами фольклорной сказки. Кроме того, каждая сказка имеет классический набор главных героев. Смысл произведений понятен каждому человеку, независимо от его происхождения и социального статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1.Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ордена Ленина ун-та, 1946. – 340 с.

2.Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – М. : Лабиринт, 2001. – 512 с.

3.Маняшина Л. В., Пиданова Т. А. Структура и лексика текстов жанра "сказка" (на материале сказок братьев Grimm) // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Материалы V Международной заочной научной конференции. – Астрахань, 2018. – С. 149–152.

Электронные ресурсы удаленного доступа

4.Сказка // Энциклопедия «Кругосвет». – URL: https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/SKAZKA.html

5. https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/list.

СРЕДСТВА ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА»

Попкова Юлия Дмитриевна

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Алфёрова Наталья Сергеевна

ассистент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В данной работе представлены результаты анализа средств образной выразительности в романе Э.М. Ремарка «Три товарища». Автор использует средства выразительности для описания характеров героев, а также атмосферы, предметов и явлений, связанных с жизнью персонажей романа. Выявление средств образной выразительности, наиболее характерных для текста данного произведения, а также места в тексте, где они употребляются, является задачей данной статьи.

Ключевые слова: *стилистические приемы, выразительные средства языка, стилистические средства, троп, метафора, эпитет*

В немецком языке, как и в других языках, используется множество средств образной выразительности, что помогает значительно разнообразить речь и придать ей красочность. Выразительные средства языка - морфологические, синтаксические и словообразовательные формы языка, которые служат для эмоционального или логического усиления речи.

Для создания образа героя или передачи определенных качеств предмета или явления авторы используют разнообразные средства образной выразительности в своих произведениях: гиперболу, литоту, метафору, метонимию, сравнение, олицетворение, оксюморон, антитезу, градацию, инверсию, повтор, аккумуляцию, аллегория, иронию, парадокс, перифраз, плеоназм, символ, синестезию.

Все перечисленные выше стилистические приемы отличаются особой выразительностью, что делает речь в художественных произведениях привлекательной, запоминающейся и образной.

В настоящее время роман «Три товарища» считается классикой немецкой и мировой литературы содержит множество средств образной выразительности, которые используются автором для создания образов героев, передачи атмосферы и описания интерьера, предметов и явлений, чтобы читатель мог наглядно представить себе ту картину, которую автор воссоздал в своем произведении.

Э.М. Ремарк создал роман «Три товарища» в первой половине XX века, но, несмотря на это, он и в настоящее время привлекает

внимание читателей и оказывает на них глубокое эмоциональное воздействие. А для того, чтобы создать максимально реальный облик героев, автор часто прибегает к использованию эпитетов. К примеру, описание одного из трех товарищей – Готфрида Ленца. «Gottfried Lenz stand im Rahmen, lang, mager, mit strohblonder Mähne und einer Nase, die für einen ganz anderen Mann gepaßt hätte» [12]. С помощью эпитетов, которые выражены прилагательными в краткой форме, мы можем сформулировать оценку, данную автором этому персонажу. Можно сказать, что он был несвязным, не особо привлекательным, но добродушным, дружелюбным и с чувством юмора.

В отрывке, где дается характеристика Ленцу, можно найти и метонимию. С помощью метонимии можно также узнать о характерной для него черте: «Ich blickte zu **Lenz** hinüber. Doch der **letzte Romantiker** grinste nur, zuckte mit der Nase und ließ mich im Stich» [12].

При описании второстепенных героев автор умело использует краткие описания, но они дают точную характеристику героя, которого мы можем легко представить. По описанию Биндига, водителя бьюика, можно сделать вывод, что он был грузным, надменным, неприветливым, азартным и состоятельным человеком. При этом применяются эпитеты. «Der Mann stieg aus. Er war groß und schwer und trug einen weiten, braunen Raglan aus Kamelhaar. Mißvergnügt schielte er nach Karl, streifte dann ein Paar dicke gelbe Handschuhe ab und kam heran» [12].

Автор также интересно преподносит описания предметов, которые важны для героев, он словно олицетворяет их и делает второстепенными героями произведения. Олицетворение бытовых предметов дает понять читателю, что друзья относятся к машинам, как будто они живые и это неспроста, ведь они вместе трудятся в автомастерской как механики. Например, олицетворение автомобильного мотора: «Braumüllers Motor spuckte immer noch, er setzte alle Augenblicke wieder aus». В данном выражении автомобильный мотор «плюется», что показывает нам, что к финалу гонки мотор находится уже не в таком хорошем состоянии. Олицетворение в приведенном примере показывает нам напряжение и утомленность как самого автомобиля, так и гонщика, который им управляет.

Очень интересны примеры синестезии в романе, связанные с голосом главной героини - Патриции, например: «Aber warum denn nicht?» erwiderte es ruhig, mit einer überraschend dunklen Stimme. «So schlimm war das doch gar nicht» [12]. Здесь в качестве прилагательного, описывающего голос человека, используется слово «dunkel», которое обыкновенно относится к цвето- или светопередаче. Синестезия в этом случае показывает нам душевное состояние персонажа, иллюстрируя его пессимистический настрой.

С помощью сравнения мы можем наглядно представить внешность и характерные особенности героев. Например, описание Матильды

Штосс, уборщицы в автомастерской. «Sie hatte die Grazie eines Nilpferdes» (У нее была грация бегемота) [12].

«Ihr Schnurrbart zuckte, und ihre Augenlider klapperten wie bei einem alten Uhu» [12]. Данными сравнениями Э. М. Ремарк пользуется при создании образа уборщицы Матильды Штосс. С их помощью читатель наглядно представляет себе эту пожилую полную женщину, томно и неуклюже передвигающуюся по автомастерской.

При описании кафе «Интернациональ» автор также использует средства выразительности для того, чтобы читатель мог наглядно представить и оценить это место, а также понять, какие люди являются его посетителями. «Das International war ein großer, dunkler, verräucherter Schlauch mit mehreren Hinterzimmern. Vorn, neben der Theke, stand das Klavier. Es war verstimmt, ein paar Saiten waren gesprungen, und von den Elfenbeintasten fehlten auch einige; aber ich liebte den braven, ausgedienten Musikschimmel» [12]. Для создания атмосферы здесь используются такие эпитеты, как *großer, dunkler, verräucherter*. Также здесь присутствует метонимия. Привычное слово *das Klavier* автор заменяет на «den ausgedienten Musikschimmel» для того, чтобы показать, что данное заведение было небогатым, его посещали люди без денег. Но атмосфера там была теплой и дружественной. Кроме того, данное слово наглядно показывает расположение главного героя – Роберта – к музыкальному инструменту, который целый год был его спутником жизни и помогал заработать «на хлеб».

Для того чтобы передать атмосферу дома, в котором живет Роберт, показать насколько он старый, местами неухоженный и неуютный, при описании одной из комнат автор прибегает к парцелляции: «Die Küche. Ein ausgestopfter Wildschweinschädel. Erinnerung an den verstorbenen Zalewski. Das Telefon. Halbdunkel. Geruch nach Gas und schlechtem Fett. Die Korridor tür mit den vielen Visitenkarten neben dem Klingelknopf. Meine auch.» Robert Lohkamp, stud. phil., zweimal lang klingeln. «Sie war gelb und schmutzig. Stud. phil. Hatte sich was! War lange her» [12].

Описание комнаты самого главного героя представлено через эпитеты и метонимию, когда герой называет свое жилище «die Bude». Благодаря этим средствам выразительности автор передает атмосферу, в которой живет главный герой и как он ко всему этому относится. «Die Bude gefiel mir auf einmal gar nicht mehr. Der Kronleuchter war scheußlich, das Licht viel zu grell, die Sessel waren verschlissen, das Linoleum trostlos nüchtern, der Waschtisch, das Bett mit dem Gemälde von der Schlacht bei Waterloo darüber — kann man eigentlich keinen anständigen Menschen 'reinführen, dachte ich» [12].

На страницах романа автор изображает еще одно место, где Роберт Локамп был завсегдаем, чувствовал себя непринужденно, как рыба в воде. Речь идет о баре, который автор описывает, используя эпитеты и сравнения. «Die Bar war kühl und halbdunkel. Sie roch nach vergossenem Gin und Kognak. Es war ein würziger Geruch, wie nach Wa-

holder und Brot. Von der Decke hing das holzgeschnitzte Modell eines Segelschiffs herab. Die Wand hinter der Theke war mit Kupfer beschlagen. Das gedämpfte Licht eines Leuchters warf rote Reflexe hinein, als spiegele sich dort ein unterirdisches Feuer. Von den **kleinen, schmiedeeisernen** Wandarmen brannten nur zwei — einer bei Valentin und einer bei uns. Sie hatten gelbe Pergamentschirme, die aus alten Landkarten gemacht waren, und sahen aus **wie schmale, erleuchtete Ausschnitte der Welt**» [12].

Еще одним важным образом в данном романе является образ машины, которую друзья использовали в личных целях. Они даже дали ей имя – Карл. Через описание автомобиля автор наталкивает читателя на мысль, что внешний вид бывает обманчив и не стоит судить по обложке, ведь снаружи машина казалась ржавым ведром, но под капотом у нее было спрятано мощное и резвое сердце – мотор. «... stand ein sonderbares Ding auf Rädern. Es war der Rennwagen Otto Kösters, der Stolz der Werkstatt. Köster hatte den Wagen, eine hochbordige, alte Kiste, seinerzeit auf einer Auktion für ein Butterbrot gekauft. ...Doch so tadellos der Wagen nun innen auch war — von außen sah er immer noch wüst aus. Wir hatten für den täglichen Gebrauch eine besonders altmodische Karosserie, die gerade paßte, darauf gesetzt; der Lack war blind, die Kotflügel hatten Risse, und das Verdeck war reichlich zehn Jahre alt... Der Wagen hieß Karl. Karl, das Chausseegepenst» [12]. Для описания автомобиля автор применяет эпитеты: *sonderbar, hochbordig, tadellos, wüst*. А также автор использует перифразы для того, чтобы подчеркнуть, как важен этот автомобиль для героев романа: *ein sonderbares Ding auf Rädern, Rennwagen, der Stolz der Werkstatt, das Chausseegepenst*.

Образ еще одного главного героя, а точнее героини, передается через внутреннюю речь, размышления и эмоции героя. Мы буквально видим Патрицию Хольман влюбленными глазами Роберта. «Ich sah sie vor mir, jung, voll Erwartung, ein Schmetterling, verfliegen durch einen glücklichen Zufall in mein abgebrauchtes Zimmer, in mein belangloses, sinnloses Leben» [12]. Роберт сравнивает свою возлюбленную с бабочкой, что делает ее образ интересным, волшебным, светлым и привлекательным.

И как же больно и мучительно делить с главным героем его эмоции, когда он понимает, что его возлюбленной больше нет. Писатель изображает их так ярко, чтобы никто точно не остался равнодушным: «Ich habe ihr dann das Blut abgewaschen. Ich war aus Holz. Ich habe ihr das Haar gekämmt. Sie wurde kalt. Ich habe sie in mein Bett gelegt und die Decken über sie gedeckt. Ich habe bei ihr gesessen, und ich konnte nichts denken. Ich habe auf dem Stuhl gesessen und sie angestarrt. Der Hund kam herein und setzte sich zu mir. Ich habe gesehen, wie ihr Gesicht anders wurde. Ich konnte nichts tun, als leer dasitzen und sie ansehen. Dann kam der Morgen, und sie war es nicht mehr» [12]. Данный отрывок написан отрывисто, ритмично, с подчеркнутой быстротой смены событий и эмоций. Данный эффект достигается за счет парцелляции. Потерянное состоя-

ние Роберта, описываемое фразой «Ich war aus Holz», является метафорой.

Приведенные выше отрывки из романа, содержащие различные средства образной выразительности, доказывают нам, что без этих средств читатель бы не смог до конца проникнуться историей, близко познакомиться с героями, радоваться вместе с ними и сопереживать. На этом основании можно утверждать, что стилистические средства выразительности и приемы используются для передачи читателю эмоций персонажей произведения и событий, которые разворачиваются в романе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. О некоторых закономерностях словесно-художественного структурирования текста / Н. С. Болотнова // Разновидности текста в функционально-стилевом аспекте : сб. науч. лит. – Пермь, 1994. – С. 84–100.

2. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1983. – 144 с.

3. Власова Е. С. Значение языковой природы художественного образа в литературе. – М. : Молодой учёный, 1311. –182 с.

4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 325 с.

5. Кучерова Л. Н. Стилистическая интерпретация текста. – Пенза, 2001. – 460 с.

6. Реформатский А. А. Введение в языкознание. – М.: Аспект пресс, 1999. – 536 с.

7. Ризель Е. Г., Шендельс Е. И. Deutsche Stilistik. – М.: Просвещение, 1975. – 316 с.

8. Сосновская В. Б. Аналитическое чтение: учеб. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1974. –183 с.

9. Хованская З. И. Стилистика. – М.: Высшая школа, 1301. – 344 с.

10. Юркина Л. А. Литературное произведение: основные понятия и термины. – М.: Высшая школа, Академия, 1305. – 337 с.

11. Porzig W. Das Wunder der Sprache. – München, 1957. – 87 S.

12. Remarque E. M. Drei Kameraden. – Moskau, 1960. – 456 S.

ТЕКСТЫ НЕМЕЦКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ, ИХ СТРУКТУРА И СИНТАКСИС (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «DIE WELT»)

Яфрова Марьям Рифкатовна

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье представлена информация о синтаксических и лексических особенностях публицистического текста, а также проведен анализ синтаксиса предложений из статей немецкой газеты «Die Welt».

***Ключевые слова:** публицистика, стиль речи, синтаксические особенности, лексические особенности, сложносочиненные и сложно-подчиненные предложения*

Публицистика тесно вплетена в жизнь любого современного общества, которое трудно представить без средств массовой информации (СМИ), рекламы, политических речей и выступлений, именно публицистические тексты являются показателем языковой культуры всего общества в целом. Публицистический стиль является одним из самых распространенных стилей речи. В полном объеме он проявляется в газетах, журналах, поэтому его часто называют «газетно- или журнально-публицистическим стилем» [1, 194].

Говоря о лексике немецкого публицистического стиля, можно сказать, что она имеет яркую эмоциональную окраску, включает в себя всевозможные слова. Лексика в данном стиле употребляется в длинных сложных предложениях, что помогает тексту иметь ярко выраженную эмоциональность. Целью создания любого публицистического текста является прежде всего передача актуальной информации, агитация, что, в свою очередь, влияет на формирование общественного мнения. Выделяют несколько жанров публицистики: статья в газете, журнале, очерк, репортаж, интервью, фельетон, ораторская речь, судебная речь, выступление по радио, телевидению, на собрании, доклад. Но для всех этих текстов будут характерны такие черты, как логичность, образность, эмоциональность, призывность. В публицистическом стиле широко используется общественно-политическая лексика, разнообразные виды синтаксических конструкций.

Необходимость изложить большой объем информации, фактов, анализа событий, с одной стороны, а с другой, – специфическое разме-

щение текста в газете или журнале ведут за собой необходимость выражения большей информации в одном предложении, а это в свою очередь требует сложного синтаксиса.

К особенностям синтаксиса публицистических текстов относятся связная и логическая синтаксическая структура; осторожное деление абзацев; расширенная система связок; краткость выражения; обильное употребление прилагательных, наречий [3, 87–90].

Публицистический текст часто сформулирован как научное рассуждение: выдвигается актуальная общественная проблема; предлагаются, анализируются и оцениваются возможные решения этой проблемы; подводятся итоги, делаются выводы [2, 8–19]. Однако, помимо перечисленных характерных черт, следует отметить самую важную: страстность, эмоциональность, убедительность.

К лексическим особенностям публицистического стиля можно отнести: акцент на доступность и легкость понимания; использование только устоявшихся и общепринятых терминов; оценочные прилагательные; эвфемизмы; традиционные, неоригинальные метафоры и сравнения; газетные клише; слова с эмоциональным значением; цифры, аббревиатуры, символы.

Тексты публицистического стиля включают в себя: сложные слова; международные производные суффиксы и иностранные приставки; субстантивированные прилагательные и причастия; особые способы употребления грамматических форм, например единственное число в значении множественного и наоборот; форм настоящего времени глагола. Эти особенности, а также и другие можно рассмотреть на примере немецкой газеты Die Welt (мир).

Die Welt – одна из распространенных общенациональных немецкоязычных газет издательства „Axel Springer SE“ [4, 199]. Газета выпускается ежедневно и пользуется популярностью среди представителей немецкой бизнес-элиты. В газете публикуется множество материалов по темам: политика, культура, экономика, спорт.

Из раздела «Политика» мы взяли фрагмент статьи „Der große Corona-Leitfaden – Das müssen Sie an Weihnachten und Silvester beachten“ (24.12.2020).

В данной статье даны ответы на часто задаваемые жителями Германии вопросы о праздновании Нового Года в период пандемии. Статья наполнена различными сложными предложениями и вопросительными предложениями. В данном фрагменте есть сложноподчиненные предложения с придаточными времени (*Und wenn es vorbei ist, steht mit Silvester der nächste Tag bevor, an dem es anders als üblich zugehen wird*), присутствуют сложносочиненные бессоюзные предложения (*An Silvester und Neujahr gelten die grundsätzlichen Kontaktbeschränkungen während des Lockdowns: Private Treffen müssen auf den eigenen und einen weiteren Haushalt beschränkt werden, maximal fünf Personen dürfen zusammen-*

kommen). Большое количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений помогает наиболее полно донести информацию до читателей.

Из раздела «Культура» были изучены фрагменты статьи „Das Spielzeug des Existenzialisten,, (02.12.2020). Статья посвящена обзору редких произведений искусства итальянского живописца, скульптора, абстракциониста и новатора Лучо Фонтана, которые на протяжении десятилетий собирал в своей галерее немецкий издатель Карстен Грехе, специализирующийся на международном послевоенном авангарде. В данном фрагменте статьи присутствуют как сложносочиненные, так и сложноподчиненные предложения. В данном фрагменте есть сложносочиненное предложение, соединенное союзом, не влияющим на порядок слов в предложении (*Unser kulturelles Ordnungssystem ist schlicht, aber ohne Wiedererkennbarkeit wären wir ziemlich verloren im Chaos der Eindrücke.*). Также присутствуют простые предложения с обратным порядком слов. Из сложноподчиненных предложений в данном фрагменте присутствуют предложение с придаточным условия (*Aber wenn er vor einem monochromen Bild mit ein paar Messerschnitten in der Leinwand steht, dann fällt ihm der Markenname doch ein.*) и предложение с придаточным определительным (*Es gibt wenige Werke, die so unlösbar mit dem ebenso eingängigen wie rätselhaften Gestus ihres Erscheinens verbunden bleiben.*).

Вторая статья называется „Eine Berlinale im Sommer hat doch auch was Schönes“ (17.12.2020). В статье раскрывается проблема влияния пандемии на культурную жизнь Германии. Проводимый ежегодный Берлинский кинофестиваль (Берлинале) в этом феврале проводиться не будет в связи с пандемией. Текст статьи, как и все публицистические тексты, изобилует сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. Например, статья начинается со сложносочиненного бессоюзного предложения (*Das Unvermeidliche ist eingetreten: Auch das größte deutsche Kulturereignis kapituliert vor Corona.*). Далее также следует длинное сложносочиненное бессоюзное предложение, выражающее воспоминания и эмоции автора относительно отмены проведения фестиваля. Это предложение разбито на две части, поэтому следом идет простое предложение, выражающее предположение, отрицающее окончание предыдущего (*Wie oft haben wir uns das schon mit wohligem Schaudern gesagt: Da haben wir diesen Februar im Berlinale-Palast gesessen, dicht an dicht, Film au fFilm, und hatten keine Ahnung. Oder wollten keine haben.*). Далее следует сложносочиненное предложение, которое можно разбить на три простых предложения. Однако они объединены в одно, чтобы подчеркнуть важность причин отмены фестиваля (*Fünf Tage vor Festivalbeginn hatte Frankreich den ersten Covid-Toten gemeldet, am dritten Festivaltag riegelte Italien Städte im Norden ab, nach einer Festivalwoche meldete Nordrhein-Westfalen die ersten Infektionen.*)

Из раздела «Экономика» была изучена статья „Riesige Sauerei“ – Naturschützer entsetzt über Weiterbau an Tesla-Fabrik“ (25.12.2020). В статье описывается реакция членов организаций защиты природы на строительство нового завода Тесла, приводится множество их цитат. Создавая статью, автор пишет и о своем отношении к данной ситуации и выражает солидарность с негодованием защитников природы, старается убедить читателей в необходимости защищать природу и подтолкнуть к действиям. Автор цитирует представителей организации защиты природы, чья речь также состоит из длинных сложноподчиненных предложений (придаточное дополнительное: *„Besonders schockierend finden die Verbände, dass die Fachaufsicht des Umweltministeriums zugunsten wirtschaftlicher Interessen ausgeübt wird.“*), предложений, осложненных инфинитивной конструкцией (*„Eine solche gravierende Entscheidung kurz vor den Weihnachtsfeiertagen zu treffen ist für die beiden agierenden Naturschutzverbände Nabu und Grüne Liga nicht mehr nachzuvollziehen“*, *erklärten die Verbandsvertreter Christiane Schröder und Michael Ganschow am Donnerstag.*).

Фрагменты статьи „So effektiv ist das Training auf der Power Plate wirklich“ (15.12.2020) были изучены из раздела «Спорт». В статье описывается эффективность тренажера Vibrationsplatte. Автор ставит перед собой цель: сообщить читателям об этом тренажере, убедить их в том, что он способствует эффективному похудению, мотивирует к спортивной активности. В статье присутствуют как сложносочиненные, так и сложноподчиненные предложения.

Сложноподчиненные предложения имеют следующие придаточные:

- придаточное условия, связь – бессоюзная: Wird eine Vibrationsplatte richtig angewendet, kann sie von großem Nutzen beim Abnehmen sein.

- придаточное дополнительное, связь – союзная: Dies wiederum sorgt dafür, dass das Gewebe gut durchblutet wird und mehr Energie verbrannt wird.

- придаточное определительное: Beispielweise kann eine Vibrationsplatte Wassereinlagerungen reduzieren, Muskeln stärken, die sonst kaum zu trainieren sind und sogar Arthrose-Patienten helfen.

Примером сложносочиненных предложений можно назвать следующее предложение:

So einfach ist es dann leider doch nicht, aber das Training mit solch einem Gerät hat durchaus seine Berechtigung und sogar einen medizinischen Mehrwert (части предложения связаны противительным союзом aber).

Анализ синтаксиса текстов немецкой газеты Die Welt показал, что:

- публицисты активно используют в своих статьях длинные предложения, активно пользуются сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями с придаточными любых видов.

- сложноподчиненными и сложносочиненными предложениями публицисты и ораторы пользуются практически в равной степени (количественное соотношение сложноподчиненных к общему количеству сложных предложений составляет 54 % (7 предложений), количественное соотношение сложносочиненных к общему количеству сложных предложений в тексте – 46 % (6 предложений). Предложения являются достаточно длинными, однако не представляет сложности понять суть статьи.

- публицисты активно употребляют в текстах своих статей риторические вопросы, которые помогают читателю более глубоко понять текст, а также уловить настроение автора и перенять его эмоции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика текста. – М., 1990. – 85 с.
2. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль. Курс лекций по стилистике русского языка для филологов. – М.: Русский язык, 1982. – 198 с.
3. Маняшина Л. В., Говердовская Ю. А. Структура и лексико-грамматические особенности немецких публицистических текстов // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков (Материалы VI Международной заочной научной конференции, 30 апреля 2019 г., Астрахань). – Астрахань, 2019. – С. 87–90.
4. DIE WELT «ДИ ВЕЛЬТ» // Культура Германии: лингвострановедческий словарь / под общ. ред. проф. Н. В. Муравлёвой. — М.: АСТ, 2006. – 1181 с.
5. Розен Е. В. Газеты и журналы на немецком языке в школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 174 с.
6. Снегирёва Н. С. Синтаксис немецкого языка. — ОмГУ, 2004. — 149 с.
7. Galina Goumovskaya «Publicistic Style», 2007.
8. Eisenberg P. Das Wort (Bd. 1), Der Satz (Bd. 2). – Grundriß der deutschen Grammatik. – Stuttgart, 2004.
9. WELT – Aktuelle Nachrichten, News, Hintergründe & Videos. – Режим доступа: <https://www.welt.de> (Дата обращения: 20.05.2021).

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Э.М. РЕМАРКА «ЖИЗНЬ ВЗАЙМЫ»

Бекмухамбетова Диляра Дамировна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Кошелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье рассмотрены лексические и грамматические трансформации по классификации Фитерман А.М. и Левицкой Т.Р., используемые при переводе сложносочиненных предложений из романа Э.М. Ремарка «Жизнь взаимы». Результаты исследования могут быть использованы в дальнейшем изучении теории перевода.

***Ключевые слова:** сложносочиненные предложения, переводческие трансформации*

Сложносочиненные предложения можно встретить и в русском, и в немецком языках. Однако в немецком языке более частотно употребление сложноподчиненных предложений [1, 208] и благодаря данной закономерности количественного характера переводчику позволено в случае необходимости при переводе на русский язык делать выбор в пользу сложносочиненного предложения, а при переводе на немецкий язык – наоборот, в пользу сложноподчиненного предложения, чтобы восстановить привычную для данного языка пропорцию на уровне всего текста [1, 209]. Разница в количестве работ, посвященных вопросам перевода сложносочиненных и сложноподчиненных предложений очень небольшая, но все же большее внимание уделяется переводу сложноподчиненных предложений. В данной работе предстоит рассмотреть, каким образом переводятся сложносочиненные предложения с союзным и бессоюзным типами связи с немецкого языка на русский, а также, какие лексические и грамматические трансформации встречаются при переводе данного вида предложений. За основу взята классификация переводческих трансформаций, предложенная А.М. Фитерман и Т.Р. Левицкой:

Грамматические трансформации	Лексические трансформации
1. Перестановки	1. Контекстуальные замены
2. Замены	2. Конкретизация
3. Добавления	3. Генерализация
4. Опускания	4. Смысловое развитие

Части сложносочиненного предложения в немецком языке (так же, как и в русском) соединены сочинительной связью и грамматически не зависят друг от друга, каждая часть может функционировать как независимое простое предложение. Сложносочиненные предложения состоят из двух и более простых предложений, которые сочетаются друг с другом посредством сочинительных союзов или союзных слов [4, 269].

Характерной особенностью сложносочиненных предложений в немецком языке является порядок слов, который может измениться при использовании части союзов и союзных слов. Из них наиболее употребительны союзы **also, folglich, trotzdem, weder ... noch, teils ... teils, bald ... bald** и союзные слова **dann, danach, darauf, darum, deshalb, deswegen**. Перечисленные союзы занимают первую позицию в предложении, а сказуемое стоит на втором месте. Однако стоит обратить внимание на то, что союзы **also, trotzdem** и **folglich** не влияют на порядок слов, если они стоят внутри предложения [5, 183]. При переводе таких предложений также используют грамматические (перестановки и замены) и лексические (добавления или опущения) переводческие трансформации.

*Der Mann beschäftigte sich noch eine Weile weiter mit den Tieren; **dann** ließ er die Zügel locker und wandte sich halb um.*

*Мужчина еще какое-то время занимался лошадьми, **потом** ослабил вожжи и глянул на Клерфэ через плечо.*

В данном примере присутствует грамматическая трансформация – замена. Можно заметить, что ССП в ИЯ было переведено простым предложением с однородными членами в ПЯ. Данная трансформация вызвана опущением местоимения «ег» во второй части ССП в ИЯ при переводе. Также в этом предложении присутствуют лексические трансформации, а именно смысловое развитие, сопровождаемое контекстуальной заменой. В ПЯ глагол «sich umwenden», который имеет значение «оборачиваться, оглядываться», был заменен другим глаголом «глянул», также было указано, на кого глянул мужчина. В первой части используется перестановка и конкретизация. Слово «Tieren» было переведено как «лошади», хотя имеет более широкое значение. В ПЯ фразу «еще какое-то время» поставили перед глаголом, в ИЯ же после глагола.

*Sie kannte das Ritual bis zum Erbrechen; **trotzdem** regte es sie jedes Mal auf.*

*Этот ритуал был ей знаком до тошноты, но каждый раз её это, **тем не менее**, нервировало.*

Здесь используется перестановка членов предложения. Союз **trotzdem** в исходном предложении стоит в начале, а в переводе в середине предложения. Также добавление, в исходном предложении отсутствует союз **но**. При переводе первой части использовалась перестановка, *этот ритуал* вынесли на первое место в предложении. Также присутствует замена, личное местоимение «sie» было заменено притяжательным местоимением «ей».

Если смысловая связь между простыми предложениями ясна, то их сочетание внутри сложносочиненного предложения может осуществляться и без помощи союзов [5, 182]. В таком случае появляется вопрос о том, позволено ли переводчику делить подобное предложение или же следует сохранить его цельность [1, 209]. Так, Т.А. Казакова в своей работе «Практические основы перевода» предлагает при переводе бессоюзного сложносочиненного предложения использовать такой переводческий прием, как расщепление, т.е. деление одного предложения на несколько. При этом расщепление будет сопровождается целым рядом иных приемов, в частности, перестановкой, заменами и т. п. [2, 218].

При переводе письменных текстов с немецкого часто сталкиваются с проблемой перевода сложносочиненных предложений, где отдельные элементарные предложения отделены точкой с запятой. Часто бывает так, что смысл этих элементарных предложений различен, и в русском языке их никогда бы не объединили в одно. Таким образом, точка с запятой в немецкой пунктуационной системе имеет функции организации своеобразного промежуточного звена между единством предложения и единством абзаца. Во всех такого рода случаях большинство переводчиков заменяет точку с запятой на точку в ПЯ [1, 209].

Komm jetzt und gib mir einen Schnaps. Mein letzter Kognak ist im Rachen eines Schneepflugführers verschwunden, der vernünftiger ist als wir; sein Wagen fährt nicht über fünf Kilometer die Stunde.

Слушай, хватит и дай выпить, а то мой последний коньяк исчез в глотке шофера снегоочистителя, у которого больше мозгов, чем у нас; его тачка не делает больше пяти километров в час.

В данном примере переводчик объединил два предложения сочинительной связью, а также сохранил цельность второго предложения. Также использовались такие переводческие трансформации, как перестановки, добавление, опущение и контекстуальная замена. В ИЯ отсутствует вводная фраза «слушай», также значение глагола «kommen» было заменено более подходящим по смыслу словом «хватит», фраза «gib mir einen Schnaps» была переведена как «дай выпить», что больше соответствует нашим реалиям.

Die oberen Stockwerke des Sanatoriums sahen nicht mehr aus wie ein Hotel; sie waren ein Krankenhaus.

Верхние этажи санатория уже ничем не напоминали отель, а выглядели как настоящая больница.

Здесь переводчик заменяет бессоюзный тип связи союзным. Данная замена сопровождается перестановками членов предложения, контекстуальной заменой и опущением. Первоначальные значения глаголов «sahen...aus» (выглядеть) и «waren» (были) были заменены на «напоминать» и «выглядеть». Глагол «sahen» при переводе поменял свое положение в предложении. Также слово «sie» при переводе было опущено, в результате замены типы связи в предложении.

Sie kannte Nummer sieben; es war ein kleines Zimmer neben dem Gepäckaufzug.

Она знала, как пройти к седьмой палате. Это была маленькая комнатка рядом с грузовым лифтом.

В этом случае переводчик разделил сложносочиненное предложение на два простых. Отчасти это можно объяснить смысловым развитием, использованным при переводе первого предложения, «Nummer sieben» переведено как седьмая палата, кроме того использовано добавление глагола «пройти», дополняющего значение сказуемого при переводе. Также простое предложение «Sie kannte Nummer sieben» было заменено сложноподчиненным с придаточным изъяснительным.

Анализ примеров перевода сложносочиненных предложений с союзными и бессоюзными типами связи позволяет сделать вывод о том, что при переводе сложносочиненных предложений невозможно обойтись без использования каких-либо грамматических и лексических трансформаций. Исходя из представленных примеров, становится понятным процентное соотношение использования переводческих трансформаций – грамматические трансформации составляют 70 %, а лексические – 30 %. Среди грамматических трансформаций наиболее употребляемы перестановки (38 %), за ними следуют замены и добавления (23 %). Наиболее употребляемая лексическая трансформация – контекстуальные замены (50 %), а после идет смысловое развитие (33 %).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. завед. / И. С. Алексеева. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.

2. Казакова Т. А. Практические основы перевода : Серия: Изучаем иностранные языки / Т. А. Казакова. — СПб.: Союз, 2001. — 320 с.

3. Левицкая Т. Р. Пособие по переводу с английского языка на русский : учебное пособие / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. — Москва: Высшая школа, 1973. — 135 с.

4. Левковская К. А. Немецкий язык. Фонетика, грамматика, лексика: учебник / К. А. Левковская. — 2-е изд. — М.: Изд-во Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.

5. Шнитке Т. А. Грамматика немецкого языка / Т. А. Шнитке, Э. Б. Эрлих. — Москва : Из-во лит. На иностр. яз., 1963. — 224с.

ПРИМЕНЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Маркина Анастасия Анатольевна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Кошелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы использования грамматических трансформаций при переводе потребительских инструкций к приборам домашней техники с немецкого на русский язык, за основу была взята классификация грамматических трансформаций А.М. Фитерман и Т.Р. Левицкой. Активное использование грамматических трансформаций при переводе технических текстов объясняется употреблением в них устойчивых оборотов речи, клише, особых синтаксических структур, типичных для ИЯ, но не всегда имеющих аналоги в ПЯ. Результаты исследования могут быть использованы в теории перевода и стилистике.

Ключевые слова: грамматические трансформации, опущение, добавление, перестановка, замена

Применение грамматических трансформации при переводе можно объяснить различными причинами – как чисто грамматического, так и лексического характера, хотя основную роль играют грамматические факторы, а именно – существенные различия в грамматическом строе немецкого и русского языков [2; 3].

Существуют различные классификации грамматических трансформаций, большая часть которых имеет множество общих черт. Нам самой удачной и четкой кажется классификация грамматических трансформаций, представленная Т.Р. Левицкой и А.М. Фитерман. Они выделяют четыре вида грамматических трансформаций: перестановки, замены, добавления и опущения [2; 11].

Перестановка — это грамматическая трансформация, связанная с изменением структуры предложения, которое может быть вызвано целым рядом причин. Главной причиной является различие в строе

предложений русского и немецкого языков. В русском языке порядок слов свободный, но в нем есть тенденция помещать рему в конце предложения, выражая ее подлежащим, в то время как в немецком предложении порядок слов фиксированный, и главные члены предложения находятся, как правило, в самом начале.

Примером перестановок могут послужить следующие предложения:

- «*Der in den Sicherheitshinweisen verwendete Begriff „Elektrowerkzeug“ bezieht sich auf netzbetriebene Elektrowerkzeuge (mit Netzkabel) und auf akkubetriebene Elektrowerkzeuge (ohne Netzkabel).*» [4, 6].

- «**Использованное** в настоящих инструкциях и указаниях понятие «электроинструмент» распространяется на электроинструмент с питанием от сети (с сетевым шнуром) и на аккумуляторный электроинструмент (без сетевого шнура)» [4, 117].

В немецком языке «*der in den Sicherheitshinweisen verwendete Begriff*» является примером распространенного определения, в котором слова, поясняющие определяющее слово, стоят между артиклем или его заменителем и определяемым словом. При переводе на русский язык причастие, характеризующее существительное „*Begriff*“, переводчик поставил на первое место в предложении, что типично для перевода подобных конструкций на русский язык, однако сохранил при этом положение распространенного определения перед определяемым существительным.

- «*Unordnung oder unbeleuchtete Arbeitsbereiche können zu Unfällen führen.*» [4, 6]

- «**Беспорядок или неосвещенные участки рабочего места могут привести к несчастным случаям.**» [4, 117]

Данный пример демонстрирует очень частую трансформацию предложения при переводе с немецкого языка на русский, а именно – перестановку части составного сказуемого. В соответствии с порядком слов в немецком предложении вторая часть составного сказуемого всегда находится на последнем месте того простого предложения, к которому относится данное сказуемое, в то время как в русском языке части составного сказуемого нередко следуют друг за другом.

Замена. Частым явлением при переводе является замена частей речи. Она вызывается отсутствием той или иной конструкции в русском языке, несовпадением в употреблении. К заменам также относится замена простых предложений сложными, замена сложноподчинительной связи сложносочиненной и так далее.

- Es besteht ein *erhöhtes* Risiko durch elektrischen Schlag, *wenn Ihr Körper geerdet ist* [4; 6].

- При заземлении Вашего тела повышается риск поражения электротоком [4; 117].

В этом предложении можно увидеть сразу два вида замены. Во-первых, сложноподчиненное предложение с придаточным условным

было заменено при переводе простым предложением, а само придаточное условное было заменено словосочетанием с предлогом. Во-вторых, вышеназванная трансформация предложения из сложноподчиненного в простое вызвала необходимость замены частей речи – причастие «erhöhtes» было переведено глаголом «повышается».

Добавление. Адаптация текста в ПЯ нередко требует внесения дополнительных слов. Эти трансформации так и называются – добавления. Одной из причин введения дополнительных слов является отсутствие соответствующего слова в ИЯ.

- «*Der in den Sicherheitshinweisen verwendete Begriff „Elektrowerkzeug“ bezieht sich auf netzbetriebene Elektrowerkzeuge (mit Netzkabel) und auf akkubetriebene Elektrowerkzeuge (ohne Netzkabel).*» [4, 6].

– «*Использованное в настоящих инструкциях и указаниях понятие «электроинструмент» распространяется на электроинструмент с питанием от сети (с сетевым шнуром) и на аккумуляторный электроинструмент (без сетевого шнура).*» [4, 117].

В этом примере определенный артикль, имеющий в данном случае указательно-усилительную функцию, переводчик передал с помощью добавления слова-усилителя «настоящие».

«*Arbeiten Sie mit dem Elektrowerkzeug nicht in explosionsgefährdeter Umgebung, in der sich brennbare Flüssigkeiten, Gase oder Stäube befinden*» [4, 6].

– «*Не работайте с этим электроинструментом во взрывоопасном помещении, в котором находятся горючие жидкости, воспламеняющиеся газы или пыль.*» [4, 117].

Переводчик добавил еще одно слово «воспламеняющиеся», хотя в предложении уже присутствует слово с синонимичным значением «горючие». Это было сделано прежде всего для благозвучности, так как в русском языке слову «жидкость» больше подходит слово «горючая», а к слову «газы» подходит слово «воспламеняющиеся».

Опущение. Противоположной по характеру трансформацией является опущение каких-либо элементов, которое вызвано тем, что отдельное слово или словосочетание может оказаться избыточным с точки зрения его смыслового содержания.

«*Versäumnisse bei der Einhaltung der Sicherheitshinweise und Anweisungen können elektrischen Schlag, Brand und/oder schwere Verletzungen verursachen.*» [4; 6].

–«*Несоблюдение указаний и инструкций по технике безопасности может стать причиной поражения электрическим током, пожара и тяжелых травм.*» [4; 117].

Словосочетание «*Versäumnisse bei der Einhaltung*» было переведено одним словом «несоблюдение», которое является типичным для русскоязычных инструкций по технике безопасности, и следовательно,

привычно носителям русского языка. Более близкий к оригиналу перевод «невыполнение при соблюдении» был бы избыточным.

- «*Das Eindringen von Wasser in ein Elektrowerkzeug erhöht das Risiko eines elektrischen Schlages.*» [4; 8].

- «*Проникновение воды* в электроинструмент повышает риск поражения электротоком.» [4; 119].

Переводчик опустил предлог «von», так как в нормах русского языка выражение «проникновение воды» является полным и не требует использования предлогов.

Подробно изучив тему грамматических трансформаций на материале потребительских инструкций, можно прийти к выводу, что грамматические трансформации очень редко встречаются в чистом виде, чаще они сочетаются с лексическими или лексико-грамматическими трансформациями. Адекватный перевод без такого рода трансформаций невозможен, трансформации помогают донести до реципиента объективные сведения и предписания к использованию техники, что является важнейшей задачей переводчика. В переводе технических текстов главной является оперативная информация, предписывающая действия [1, 273]. Трансформации являются необходимыми и потому, что, переводя инструкции, необходимо использовать определенные устойчивые обороты речи, так называемые клише, характерные каждому конкретному языку. Если говорить о количественном соотношении, можно сказать, что самой востребованной грамматической трансформацией при переводе технических текстов является перестановка. На основе 46 проанализированных предложений, перестановка встречается примерно в 22 % предложений с трансформациями (10 предложений); добавление и опущение встречаются намного реже, каждая из этих трансформаций встречается примерно в 9 % предложений (по 4 предложения). Меньше всего используется замена, она встречается примерно в 4 % предложений (2 предложения).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб.пос. / И. С. Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

2. Левицкая Т. Р. Проблемы перевода / Т. Р. Левицкая, А.М. Фиттерман – М.: Международные отношения, 1976. – 208 с.

3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода : учеб.пос. / А. В. Федоров. – М. : Филология ТРИ, 2002. – 416с.

4. Оригинальная инструкция Bosch GBH Professional 240|242 F, 2017. – 217 с.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С НЕМЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Б. ШЛИНКА «ЧТЕЦ»)

Усманова Ильмира Наильевна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маслова Антонина Николаевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты анализа передачи реалий, употребляемых в тексте романа немецкого юриста и писателя Бернхарда Шлинка «Чтец» („Der Vorleser“), с немецкого на русский язык, перевод которого осуществлял А. Тарасов. Результаты исследования могут быть использованы в теории перевода и межкультурной коммуникации.

***Ключевые слова:** реалии, перевод, переводческие трансформации*

В условиях глобализации вопросы перевода приобретают все большее значение. Перевод занимает огромное место в научной, политической и культурной жизни любой страны и всего мира. Перевод – это всегда сложный творческий процесс, требующий больших усилий, потому что переводчик должен точно передать эмоциональный и информационный потенциал, который автор вложил в текст до получателя. А это может быть обеспечено адекватной передачей эквивалентов в языке перевода. Перевод художественных текстов требует хорошего знания не только иностранного языка, но в первую очередь родного, а также знания области, к которой относится оригинальный текст. Поэтому проблема передачи реалий весьма актуальна среди переводчиков, и вопрос о способах их перевода до сих пор остается открытым.

Реалии – это «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [1, 47].

С. Влахов и С. Флорин разделяют реалии по предметному, местному и временному принципу [1, 50]. Эта классификация считается наиболее полной среди прочих. К предметной классификации относят

географические, этнографические и общественно-политические реалии. Временное деление реалий включает в себя современные реалии, употребляющиеся некоторым языковым коллективом и обозначающие понятия, существующие в данное время и исторические реалии, обозначающие понятия, характерные для прошлого определенной социальной группы. К местному делению реалий относят: 1) в плоскости одного языка – свои (национальные, локальные, микрореалии) и чужие реалии (интернациональные и региональные); 2) в плоскости пары языков – внешние и внутренние.

Среди трудностей, возникающих при переводе реалий, можно выделить: 1) отсутствие эквивалента в языке перевода из-за отсутствия у носителей этого языка объекта, обозначаемого реалией; 2) необходимость, наряду с предметным значением реалии, передать и колорит – ее национальную и историческую окраску [1, 80].

С. Влахов и С. Флорин, обобщая, сводят свою классификацию приемов передачи реалий к основным двум: транскрипции и переводу [1, 93]. А Г.Томахин выделяет такие способы передачи иноязычных реалий как транслитерация (передача на уровне графем) и транскрипция (передача на уровне фонем); калькирование; описание или разъяснительный перевод; приближенный (приблизительный) перевод (при помощи «аналога»); трансформационный (контекстуальный) перевод [3, 31].

Рассмотрим некоторые реалии, которые были найдены в романе Б. Шлинк «Чтец» [4] и их перевод, выполненный А. Тарасовым [3].

Пример 1: *Mein erster Weg führte mich von der **Blumenstraße**, in der wir im zweiten Stock eines um die Jahrhundertwende gebauten, wuchtigen Hauses wohnten, in die **Bahnhofstraße*** [4, 5].

Перевод: *Мой первый после болезни путь вел меняс **Блюменштрассе**, где мы жили на третьем этаже массивного, построенного на рубеже веков дома, на **Банхофштрассе*** [3].

В данном примере переводчик перевел имена собственные с помощью такой переводческой трансформации как транскрипция. Имена собственные способны представлять объект как явление, которое нельзя обобщить, поэтому зачастую они переводятся при помощи транскрипций.

Пример 2: *Ich sagte, ich hätte mich verirrt; ich hätte einen Spaziergang über den Ehrenfriedhof zur **Molkenkur** geplant, sei aber lange nirgendwo und schließlich in **Nußloch** angekommen* [4, 29].

Перевод: *Я сказал, что хотел прогуляться через братское кладбище к **замку Молькенкур**, но почему-то долго не мог к нему выйти и в конце концов очутился в **Нуслохе*** [3].

Здесь переводчик использовал такие трансформации как транскрипция и добавление, чтобы читателю было понятно, о чем конкретно писал автор, а именно, переводчик хотел подсказать читателю, что Молькенкур представляет собой замок, а ни какой-либо другой объект

или местность (например, район города или маленький городок в Германии).

Пример 3: *Über die Weimarer Republik und das Dritte Reich hatte ich schon im Krankenbett gelesen* [4, 42].

Перевод: *О Веймарской республике и Третьем рейхе я успел прочитать, еще лежа больным в постели* [3].

В данном примере реалии, которые относятся к политическому устройству, были переданы с помощью калькирования. Оно помогает не только передать смысл выражения, но и избежать избытка транскрибированных слов в переводе, так как это часто затрудняет чтение.

Пример 4: *Ihr Blick tastete alles ab, die Biedermeiermöbel, den Flügel, die alte Standuhr, die Bilder, die Regale mit den Büchern, Geschirr und Besteck auf dem Tisch* [4, 60].

Перевод: *Она ощупывала своим взглядом все, что находилось вокруг нее: мебель в стиле бидермейер, рояль, высокие старинные часы, картины, полки с книгами, посуду и приборы на столе* [3].

В данном примере были использованы такие переводческие трансформации как калькирование, транслитерация и добавление. Бидермейер — это художественное направление, которое распространилось в искусстве, архитектуре и дизайне Германии и Австрии в 1815-1848 годах.

Пример 5: *Sie waren mühelos; das Abitur und das aus Verlegenheit gewählte Studium der Rechtswissenschaft fielen mir nicht schwer, Freundschaften, Liebschaften und Trennungen fielen mir nicht schwer, nichts fiel mir schwer* [4, 84].

Перевод: *Они были нетрудными; экзамены на аттестат зрелости прошли для меня легко и изучение юриспруденции, которую я выбрал, скорее, повинуясь сиюминутной ситуации, тоже шло гладко; дружеские и любовные связи, равно как и расставания, давались мне без особого труда, ничего не представляло для меня особого труда* [3].

В данном случае реалия была переведена с помощью описательного перевода, т.к. система образования Германии и система образования России отличаются. Для того чтобы выпускник получил аттестат зрелости ему необходимо сдать специальный экзамен, который подтвердит окончание гимназии и даст право на зачисление в университет.

Пример 6: *Der Professor, einer der wenigen, die damals über die Nazi-Vergangenheit und die einschlägigen Gerichtsverfahren arbeiteten, hatte ihn zum Gegenstand eines Seminars gemacht, weil er hoffte, ihn mit Hilfe von Studenten über die ganze Dauer verfolgen und auswerten zu können* [4, 86].

Перевод: *Профессор, один из немногих, занимавшихся тогда правовой стороной преодоления нацистского прошлого и методикой специального судебного производства, сделал этот процесс предметом отдельного семинара, надеясь с помощью студентов от начала*

до конца проследить за его ходом и вывести из него необходимые заключения [3].

Переводчик в данном примере использовал прием калькирования, т.к. тематическая лексика в большинстве своем передается с помощью этого приема. Также калькирование сочетает в себе элементы транскрипции и полного перевода, а это означает, что оно имеет преимущества обоих методов: как и в транскрипции, калькирование часто сохраняет некоторые элементы оригинального звучания и добавляет в текст перевода элемент иностранного языка, но в то же время переведенные элементы позволяют сохранить семантику оригинального понятия и передать его читателю.

В результате исследования было найдено и использовано 50 реалий. Их передача была осуществлена в основном при помощи таких переводческих трансформаций как калькирование (46 %), транскрипция (38 %).

Помимо этих способов, были также использованы такие трансформации как добавление (6 %) и описательный перевод (6 %), что в сумме составило 12 % от общего числа реалий.

И наименее востребованным способом передачи оказалась транслитерация, которая составила 4% от общего количества выражений.

Таким образом, можно сделать вывод, что калькирование и транскрипция наиболее часто используются при переводе реалий, потому что являются более подходящими для передачи смыслового содержания выражения и колорита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С. Непере译димое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
2. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: учеб.пос. / Г.Д. Томахин. - М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
3. Шлинк Б. Чтец / пер. А. Тарасова. – URL: lib.ru/INPROZ/SHLINK/vorleser.txt_with-big-pictures.html
4. Schlink B. Der Vorleser. – Zürich : Diogenes Verlag Ag, 2003. – 206 S.

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ РОМАНА Д.НОЛЛЯ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ВЕРНЕРА ХОЛЬТА»

Михайлов Роман Витальевич

студент 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

Речевой портрет привлекает все больше и больше внимания исследователей-лингвистов в наше время. В данной статье речь идет о создании речевого портрета главного героя романа Дитера Нолля «Приключения Вернера Хольта», характерного образа героя послевоенной литературы.

***Ключевые слова:** речевой портрет, языковая личность, интерпретация текста, речевое поведение*

В начале XXI века в отечественной лингвистике сформировалось направление, исследующее языковую личность с точки зрения описания ее речевого портрета. Толчком к изучению понятия «речевой портрет» послужила идея создания фонетического портрета, которая была выдвинута в середине 60-х годов XX века М.В. Пановым. Она была воплощена им в ряде фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых XVIII-XX вв. [13].

По мнению С.В. Леорды, речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности. Е.В. Осетрова выделяет большую роль речевого портрета как составляющей облика говорящего в формировании целостного образа личности. Т.П. Тарасенко описывает понятие речевого портрета как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования» [14]. При этом она выделяет ряд характеристик личности, отражающихся в речевом портрете: возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные и лингвистические.

Г.Г. Матвеева под речевым портретом понимает «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего»

[1]. Исследователь отметила, что с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения».

Автор также отмечает, что, как и языковая личность, речевой портрет бывает индивидуальным и коллективным. В центре внимания индивидуального речевого портрета находится индивидуальный стиль, отражающий особенности конкретной языковой личности, в то время как коллективный речевой портрет позволяет обобщить явления, присущие определенному кругу людей.

Речевой портрет в литературе играет роль средства создания художественного образа [3, 128]. Речевую структуру художественного образа рассматривают в своих работах Л.К. Чурилина, Е.А. Гончарова, Е.А. Иванова, Ю.Н. Курганов, М.В. Пьянова, А.К. Жунисбаева. Речевой портрет, следовательно – подбор особых для каждого персонажа слов, речевых оборотов и выражений, служащих средством создания образов действующих лиц [6, 51, 74].

Все же, при интерпретации художественного текста и образов в нем, следует учитывать расслоение текста на два речевых сегмента: повествовательный и персонажный, ведь в каждом из них существуют собственные средства изображения действующих лиц [4, 20].

В речи повествователя возникает как прямое изображение персонажей (описание внешности, действий, поступков), так и косвенное (описание связанных с персонажем событий, ассоциативное соотнесение с ним его пространства, мира, окружающих его вещей, явлений природы).

Для персонажа речевого сегмента, реализуемого различными способами передачи речи, два названных способа изображения могут быть интерпретированы несколько иначе. В случае прямого изображения предполагается либо автономинация персонажа, либо его рассказ о себе. Такой рассказ может принять форму диалога, косвенной или несобственно-прямой речи, писем, включенных в произведение и т.д. К способам косвенного изображения относятся:

1) лексическое наполнение, синтаксическая организация и общее построение речи персонажа, лингвостилистический анализ которых помогает реципиенту составить представление о так называемой «речевой характеристике» [2], которая, по сути своей, и является речевым портретом персонажа,

2) высказывания персонажей друг о друге. И в повествовательном и в персонажном речевом сегменте возможен интроспективный способ изображения персонажа: через описание его состояния в повествовательном дискурсе и в художественных формах репродуцирования внутренней речи персонажа [10, 34].

При составлении речевого портрета персонажей литературного произведения необходимо рассмотреть и проанализировать речь

персонажа в контексте трех аспектов: синтаксического, грамматического и лексического.

Речевое портретирование преимущественно за счет использования синтаксических ресурсов – не столь частое явление. Обычно оно представляет собой выдвигание на первый план какого-либо синтаксического средства, которому придается статус индивидуального, регулярно воспроизводимого в речи определенного персонажа.

Гораздо предпочтительнее писатели для создания речевого портрета героев используют языковые особенности другого уровня, прежде всего – лексического. Лексический аспект речевого портрета персонажа рассматривает реплики персонажа с точки зрения подбора слов, стиля лексики, возможного наличия жаргонизмов [5, 102]. Также в изучении этого аспекта может проводиться анализ слов и словосочетаний, которыми пользуется конкретная языковая личность. При описании речевого портрета в этом аспекте делается акцент на использовании разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, которые делают личность узнаваемой.

Грамматический же аспект речевого портрета рассматривает правильность употребления персонажами различных речевых категорий [11].

Интересно было бы рассмотреть с точки зрения создания речевого портрета героя текст романа немецкого писателя Дитера Нолля «Приключения Вернера Хольта». Вернер Хольт – главное действующее лицо романа, поэтому его образу писатель уделил особое внимание. Вернер Хольт – молодой юноша, живущий вдали от родителей. Поначалу верный нацистской идеологии, Вернер рвется на войну так же, как и его товарищи. Однако война впоследствии меняет его взгляды на мир. Автор подробно описывает внешность героя и его жизнь, но немаловажную роль для характеристики персонажа играет его речь.

Одной из главных особенностей речи Хольта является частый внутренний монолог, изобилующий риторическими вопросами. Например:

Holt hörte nur noch das Rauschen des Blutes in seinen Ohren. Vier Stunden Karzer? Egal! Blauer Brief an meine Mutter? Sie wird bloß lachen... Und jetzt sieht er ins Klassenbuch... Die Eintragungen? Wenn er wüßte, wie egal mir das alles ist!

Er dachte: Wolzow wird nicht relegiert werden! Wolzow ist ab heute mein Freund

Предыдущая фраза признана демонстрировать и некий внутренний конфликт – Хольт чувствует себя одиноко, он берет на себя вину Вольцова, ожидая от него дружбы, хотя сам позиционирует себя как индивидуалист:

„Ich? Nein. Ich war Führer beim Jungvolk. Aber ich fall zu sehr auf. Jetzt bin ich Individualist. Die HJ macht mir nicht mehr viel Spaß. Früher, ja. Aber jetzt bin ich viel lieber allein. Nach den Ferien geht's sowieso zur Flak.“

На гнетущее чувство одиночества Хольта указывает также и то, как он влюбчив, как часто он пытается найти себе близкого человека среди противоположного пола. С женщинами, играющими в развитии личности Хольта немалую роль, юноша общается учтиво и зачастую неловко. Так выглядит фрагмент его диалога с Мари Крюгер, демонстрирующий также и вышеназванный прием риторического вопроса:

„Guten Tag“, sagte er. Sie nickte überrascht und ergriff zögernd seine Hand. „Na?“ sagte er, und noch einmal: „Na?... Gehn Sie auch baden?“ Wie rede ich sie an, Herrgott?

Так – с Утой Барним:

Sie sah ihn nachdenklich an. „Bitte...“, sagte er leise, beinahe kläglich, „fahren Sie nach Berlin zu Generalmajor Wolzow. Wenn Sie alles erzählen, hilft er uns, daß wir nicht eingesperrt werden.“

Так Вернер обращается к Фрау Цише при первом знакомстве:

„Wenn Sie erlauben“, sagte er beklommen, „begleite ich Sie...“

А так – когда у них уже случилась интрижка: Хольт называет фрау Цише на «ты» и спокойно задает личные вопросы:

Aber er tat ganz ungerührt, sog an der Zigarette und meinte dann: „Da versteh ich nur nicht, daß du ihn geheiratet hast!“

При знакомстве с Гундель растущая уверенность Хольта уже заметна – он открыто признается в своих намерениях и неловкости, сразу переходя на «ты»:

Sie müssen... Du mußt entschuldigen“, sagte er verwirrt. „Ich rede lauter Unsinn... Es ist aber auch schwer“, sagte er gradheraus, „ein fremdes Mädchen anzusprechen. Außerdem hab ich Angst, daß du fortläufst.“

Очевидно, другой неотъемлемой частью речевого портрета Вернера Хольта является использование солдатского жаргона. Действие романа происходит во время второй мировой войны, в которой Хольт принимает непосредственное участие. Таким образом, невозможно было избежать использования характерных слов и выражений – «*die Flak*» (артиллерия), «*die Brustwehr*» (бруствер), «*der Spund*» (солдат), «*der Führer*» (фюрер), «*jetzt kriegen sie Pfeffer!*» (сейчас они получают перцу!), «*schleifen*» (муштровывать), «*Mündungsschoner*» (дульный протектор), «*Iwans*» (Иваны – метонимический перенос: так немецкие солдаты называли русских).

По отношению к товарищам и в повседневном общении Хольт не стесняется употреблять сниженную лексику:

Vor Maaß haben andere Leute Schiß, auch wenn sie sonst mit der Schnauze vornan sind!

Holt ärgerte sich. „Hau mal ‘n bißchen ab, Peter“, sagte er. „Warte beim Eichenholz, ja?“

Таким образом, Дитер Нолль рисует читателю портрет молодого неуверенного персонажа, брошенного в горнило войны. Характеристику Хольта дополняет его речевой портрет, который мы находим в беседах с ровесниками, с девушками, со старшими. Хольт торопится быть

мужчиной во всем, но оказывается еще не до конца зрел – с девушками он испытывает некую неловкость, при этом имея у них успех, он ищет друзей, но его мировоззрение меняется, искажая отношения к людям вокруг него, а его принципы проходят проверку ужасами войны. По сути, Хольт является собирательным образом юноши того времени, молодого солдата, вынужденного пройти моральную эволюцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачимова С. Речевой портрет персонажа (На материале романа Ника Хорнби «Мой Мальчик») / С. Ачимова, Б.М. Проскурин, 2007.
2. Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики / Е. А. Бабушкина // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. – 2012. – С. 7.
3. Брандес М. П. Немецкий язык. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник / М. П. Брандес. – М.: КДУ, 2014. – 428 с.
4. Брандес М. П. Переводческая стилистика / М. П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1988. – 127 с.
5. Брандес М. П. Критика перевода. Практикум по стилистическому сопоставительному анализу переводов немецких и русских художественных текстов. Гриф УМО МО РФ : моногр. / М. П. Брандес. – М.: Книжный дом "Университет" (КДУ), 2006.
6. Гончарова Е. А. Интерпретация текста. Немецкий язык: учеб. пос. / Е. А. Гончарова, И. П. Шишкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.
7. Гончарова Е. А. Пути лингвостилистического выражения категорий автор-персонаж в художественном тексте. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1984.
8. Ивлева Г.Г. Немецко-русский словарь по лексикологии и стилистике / Г. Г. Ивлева. – М. : Высшая школа, 2006.
9. История немецкой литературы. – М.: Радуга, 1985. – 774 с.
10. Михайлов Н. Н. Теория художественного текста. – М.: Академия, 2006.
11. Лексические особенности репрезентации концептуальной иронии как средства создания речевого портрета. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/e74/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%AE.%D0%91..pdf>.
12. Речевой портрет персонажа: Синтаксический аспект. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-portret-personazha-sintaksicheskiy-aspekt>.
13. Речевой портрет персонажа. – Режим доступа: https://studbooks.net/2061922/literatura/rechevoy_portret_personazha.
14. Речевой портрет. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24549811&>.
15. Noll D. Die Abenteuer des Werner Holt. 31. Auflage – 1978 / D. Noll, 1960.

ГРАФО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМИКСОВ Р. ФЕЛЬДМАНА

Мухамбеткалиева Айслу Гиляжевна
студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Бударина Татьяна Александровна
кандидат филологических наук, доцент,
завкафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье представлены результаты анализа комиксов Р. Фельдмана с точки зрения пунктуации, отклонений от норм орфографии и орфоэпии и использования средств типографской выразительности. Полученные результаты вносят вклад в изучение комикса как жанра немецкой массовой литературы.

Ключевые слова: комиксы, графостилистические особенности, орфоэпический, орфографический, редукция, графема, типографский, шрифтовое варьирование, филактер

Для комикса как жанра массовой литературы характерны такие особенности, как содержательная гибкость, протяженность не во времени, а в пространстве, а также вторичность вербального компонента по отношению к невербальному.

Анализ серии комиксов Р. Фельдмана свидетельствует о наличии наряду с этими особенностями различных лексических и стилистических характеристик, свойственных как данному жанру, так и автору рассматриваемых произведений.

В результате анализа стилистических характеристик комиксов Р. Фельдмана были выделены их синтаксические и графостилистические особенности. Среди графостилистических особенностей комиксов Р. Фельдмана можно выделить пунктуацию и типографские средства.

Характерной чертой пунктуации в исследуемом материале является частое использование автором восклицательного знака (122 случая), что объясняется высокой эмоциональностью реплик персонажей комиксов.

К особенностям пунктуации также относятся комбинации знаков препинания для усиления эмоционального эффекта (24 предложения, например: *WAS SOLL DAS SEIN!!!??*) [7, 13], использование одних и тех же знаков препинания несколько раз с той же целью (35 предложений, например: *ZUM KOTZEN!!!* [7, 14], *ALLES KLAR??* [6, 67]); знаки препинания как самостоятельный речевой акт (11 случаев, например: «*??!!*»), несоответствие используемых знаков препинания целям высказывания в предложениях (7 предложений, например: «*ICH DENK... DER IST*

LÄNGST TOT?») [6, 16], а также отсутствие точек в конце повествовательных предложений (во всех филактерах).

Вопрос об орфоэпических и орфографических несоответствиях в стилистике немецкого языка был подробно изучен Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс. В своих трудах они пишут, что использование автором тех или иных стилистических приемов зависит, главным образом, от речевой ситуации — «в разговорной устной речи, как правило, наблюдаются некоторые отклонения от орфоэпической нормы языка» [1, 91].

Анализ комиксов Р. Фельдмана показал, что характеристики немецкой разговорной речи в них проявляются на всех языковых уровнях. Наиболее ярко признаки разговорности представлены на уровне графики комикса: широко распространены такие явления, как различные формы редукции, например:

HAM – *haben* [6, 7].

MACHSTNDA? – *Was machst du da?* [7, 12].

GESCHRIEM – *geschrieben* [6, 7].

DASSAS MA – *dass es mal* [8, 5].

SIESSU, DA HASSU DAS! – *Siehst du, da hast du das!* [4, 17].

В проанализированном языковом материале встречались усечения окончания –е у глаголов в форме 1 лица единственного числа в *Präsens*: *ich hab`*, *sag`*, *steh`*, а также слияния слов друг с другом, сопровождающиеся выпадением гласных или согласных, например: *so`n* – *so eine*, *inner* – *in einer*, *issas* – *ist das*, *wird`s* – *wird es*, *für`s* – *für das*, *das`n* – *das ist ein*, *wohl`n* – *wohl ein*, *jezz`n* – *jetzt einen*. Количество различных форм редукции – 230, 48 из них сопровождались выпадением гласных или согласных.

Особенностью орфоэпических и орфографических несоответствий в комиксах Р. Фельдмана является то, что они могут отражать национальный и территориальный колорит. В исследуемом материале отдельное место занимает нижненемецкий диалект, так как действие в комиксах происходит в городе Фленсбург, в земле Шлезвиг-Гольштейн. К основным особенностям данного диалекта в комиксе можно отнести следующие признаки:

- согласный [t] зачастую не произносится или переходит в звонкий [d] (например: *assreines* – *astreines* [4, 81], *Moderboot* – *Motorboot* [4, 81], *Loide- Leute* [4, 7], *Bettzeuch* – *Bettzeug* [3, 114]);

- согласный [k] в конце слова переходит в Ach-Laut [x]: *sach* – *sag*, *Tach* – *Tag*, *wech* – *weg*;

- сохраняется несдвинутый смичный /t/ в конце слова, например: *watt* – *was*[5, 70];

- оглушается звонкий [g]: *kuck* – *guck*;

- язычковый [r] заменяется на вокализованный с помощью графемы *a*: *Aabeit* – *Arbeit*, *Faabe* – *Farbe*.

Всего в исследуемом материале было выявлено 58 случаев написания слов с учетом особенностей нижненемецкого диалекта.

Орфографические несоответствия могут также служить стилистическим средством для выражения различных эмоций. Например, графическое растягивание гласных имитирует во многих случаях возмущение, например: «Biiiiieää!» [4, 17], «neeiin!» [7, 16], «Neeeeeee!!!» [5, 171]. В исследуемом материале было выявлено 10 случаев подобных орфографических несоответствий.

При помощи таких графостилистических средств, как повторы или увеличения согласных, разделенных многоточиями, можно также передать заикание героя, например:

WWW...MM.M...N...NN...NÖ...HA...НАНА...НАВICHV...V...O...VVV V...VON...OMI! [6, 58]. В данном примере главный герой встречается знакомого, на котором видит меховую шубу. Вернер спрашивает его, купил ли он шубу в рассрочку: — AUF STOTTER GEKAUFT? В данной фразе слово «Stotter» созвучно со словом «stottern» – заикаться. В результате получается игра слов, герой неверно понимает вопрос и, заикаясь, отвечает, что шубу ему дала его бабушка. Всего было выявлено два подобных случая.

Р. Фельдман в своих комиксах также активно использует средства типографской выразительности, а именно: варьирование шрифта, кегля, регистра, гарнитуры шрифта, типографской краски, набора шрифта (курсив, разрядка), а также деление текста на абзацы и отдельные филактеры или особое расположение строк.

К одному из самых распространённых средств типографской выразительности в комиксах Фельдмана можно отнести написание слов заглавными буквами. Содержимое филактеров, т. е. речь персонажей, всегда оформляется именно так, и только комментарий автора или название отдельных серий скетча оформляется по правилам орфографии, например:



Автор также прибегает к шрифтовому варьированию для реализации категории звука на письме. Иными словами, данный прием позволяет показать громкость высказывания, например:

– HIIIEERMACKER!

– DAS IST BEAMTENBELEIDIGUNG! 300 MARK![6, 36]

или:

– WAS SOLL DAS DENN?

– WASDENN? [7, 13]

Применение полужирного начертания к отдельным словам помогает сделать акцент в предложении, графически передать логическое ударение, например:

– **HALT!** [4, 41]

– ALSO ZUM **LETZTEN MAL: BEI DER ARBEIT HELME AUF!**
[2, 68]

Всего было выявлено 27 случаев применения автором шрифтового варьирования.

Автор также использует прием деления одного предложения на несколько филактеров, что может быть вызвано различными причинами. В следующем примере автор с помощью данного приема показывает, что герой настолько пьян, что не может быстро сформулировать свои мысли, при этом еще и икает:



Всего было выявлено 7 случаев деления одного предложения на несколько филактеров.

Таким образом, к графическим стилистическим особенностям комиксов Р. Фельдмана можно отнести отклонения от норм орфографии и орфоэпии, которые могут быть вызваны стремлением автора письменно отразить особенности устной речи, национальным колоритом комиксов или стремлением автора графически показать эмоции героев, а также использование средств типографской выразительности, основная функция которых – выражение эмоций героев и смещение акцента на более важные части текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ризель Э. Г. Стилистика немецкого языка / Э. Г. Ризель, Е. И. Шендельс. – М. : Высшая школа, 1975. – 316 с.
2. Feldmann R. BESSER IS DAS! – Bröseline Verlag, 1989. – 144 S., ISBN 978-3-947626-06-9.
3. Feldmann R. WERNER – NORMAL JA! – Bröseline Verlag, 1987. – 144 S., ISBN 978-3-947626-05-2.
4. Feldmann R. WERNER – EISKALT! – Bröseline Verlag, 1985. – 144 S., ISBN 978-3-947626-04-5.
5. Feldmann R. WERNER – NA ALSO! – Bröseline Verlag, 1996. – 128 S., ISBN 978-3-947626-09-0.
6. Feldmann R. WERNER – ODER WAS? – Bröseline Verlag, 1981. – 144 S., ISBN 978-3-947626-01-4.
7. Feldmann R. WERNER – VOLLE LATTE! – Bröseline Verlag, 2002. – 128 S., ISBN 978-3-947626-11-3.
8. Feldmann R. WERNER – WAT NU!? – Bröseline Verlag, 2018. – 128 S., ISBN 978-3-947626-00-7.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ДЕТЕКТИВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ш. ЛИНК «ОБМАНУТАЯ»)

Новикова Виктория Ивановна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
завкафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет

Данная статья посвящена описанию стилистических особенностей детективного романа, в частности, синтаксических конструкций и стилистических приемов, присущих произведениям данного

жанра, а также автору исследуемого языкового материала, для анализа которого применялись количественный и описательный методы.

Ключевые слова: сюжетно-композиционные особенности, стилистический синтаксис, редукция, предложение, эллипсис, парцелляция

Исследование детективного жанра представляет огромный интерес из-за его малой изученности в современной отечественной и зарубежной лингвистике. В данной статье описываются стилистические (сюжетно-композиционные и синтаксические) характеристики романа Ш. Линк «Обманутая», который, безусловно, можно отнести к современному немецкому детективу.

Криминальный роман Шарлотты Линк «Обманутая» появился в 2015 году и сразу попал в список бестселлеров, и до настоящего времени находится на верхних строчках списка бестселлеров журнала Spiegel, и даже на протяжении 21 недели находился на первом месте.

Роман «Обманутая» набрал огромную популярность, во-первых, благодаря существованию сложной, с трудом решаемой взаимосвязи между героями, от лица которых ведется повествование, что приводит к хаотичности и загадочности сюжета. Но в конце романа сюжет будет упорядочен путем выявления противоречий между личностями и общественными слоями. Во-вторых, в романе рассматриваются не политические или экономические темы, а образ жизни в разных слоях населения, культурные явления (интернет-знакомства, постоянная доступность и т.д.) и личностные проблемы (прелюбодеяние, измены, онкологические болезни, алкоголизм, проблема усыновления, окончание школы, инвалидность и т. д.).

В большинстве бестселлеров начало романа определяется с помощью использования различных стилистических средств для создания эффекта мистики и загадочности. Нарастанию напряжения способствуют неожиданные повороты в конце глав, а также чередующиеся сюжетные линии.

Тот факт, что Ш. Линк использует еще два убийства для повышения напряженной атмосферы в романе, показывает, что она выбирает отнюдь не инновационные средства в этом отношении, а прибегает к проверенным приемам. Дуга напряжения дополнительно поддерживается с помощью моментов угрозы для жизни персонажей, получения новой, доселе неизвестной, информации и новых сюжетных поворотов. Наконец, сюжетные линии завершаются раскрытием убийцы: им оказался персонаж, упомянутый лишь в прологе романа. Линк ломает типичный криминальный шаблон, когда преступник находится среди представленных в начале романа персонажей, так как убийца в романе начинает фигурировать в сюжете довольно поздно. С другой стороны, использование ложных улик в виде второй сюжетной линии, является обычным приемом для криминальной литературы.

С точки зрения стилистического синтаксиса произведение также обладает некоторыми особенностями.

Во-первых, как и во многих романах, относящихся к массовой литературе, в данном произведении автор изъясняется простым и понятным языком, используя при этом короткие предложения. Согласно М.П. Брандес, короткими предложениями «считаются простые предложения, содержащие от 3 до 5 простых членов предложения (субъект, предикат, объект, обстоятельство), а также сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, содержащие короткие предложения и не больше одного придаточного» [1, 239]. В романе «Обманутая» короткие предложения составляют почти половину основного объема текста – 46 %.

Er war ein berühmter Rennfahrer. Er fuhr einen Ferrari. Er lag ganz vorn beim Rennen [2, 55] «Он был знаменитым гонщиком. Он ездил на Феррари. Он был впереди всех в гонке».

Кроме простых предложений в тексте романа также присутствуют и сложносочиненные, и сложноподчиненные предложения, причем число сложноподчиненных предложений преобладает над числом сложносочиненных (2670 и 1740 примеров соответственно). Среди сложносочиненных встречаются предложения как с союзной, так и бессоюзной связью:

Dann ließ ihn auch schon ein kräftiger Schlag in den Magen in den Knien einknicken, und gleich darauf krachte eine Faust gegen seine Schläfe. [2, 67] «Потом мощный удар в живот заставил его согнуться пополам, и тут же кулак врезался ему в висок.»

Ich hätte Hausschuhe anziehen sollen, dachte er. [2, 67] «Надо было тапочки надеть, подумал он.»

Предложения с подчинительной связью, как уже было сказано ранее, встречаются гораздо чаще. Большинство из них имеет несколько придаточных и последовательную связь, но встречаются предложения, которые включают лишь одно придаточное.

Er spürte, dass sein linkes Auge zuschwoll und dass eine klebrige Flüssigkeit, vermutlich Blut, aus seiner Nase floss. Er konnte so schnell kaum denken, wie die Dinge mit ihm geschahen, geschweige denn, dass er irgendetwas zu seiner Verteidigung hätte unternehmen können. [2, 15] «Он почувствовал, что его левый глаз припух и что из носа потекла липкая жидкость, предположительно кровь. Он едва мог думать о том, как все это произошло с ним, не говоря уже о том, что он мог бы что-нибудь предпринять в свою защиту.»

Er konnte es nicht fassen, dass er in dieser Nacht gegen nahezu jeden seiner Grundsätze verstoßen hatte. [2, 94] «Он не мог поверить, что в ту ночь нарушил почти все свои принципы.»

Для данного произведения также характерно использование различных способов редукции предложений, таких, как эллипсис и парцелляция.

По мнению Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс, «в единстве вопрос-ответ эллипсис является естественным явлением» [3, 167], и это подтверждается следующим примером из романа:

Dr. Bent lächelte. «Wie geht es Stella?»

«Gut. Danke.»

«Und dem kleinen Sammy?»

«Auch gut. Sehr gut sogar. Er wird in ein paar Tagen fünf Jahre alt. Er fiebert einem Geburtstag entgegen.»[2, 25]

«Доктор Бент улыбнулся. – Как дела у Стеллы?»

– Спасибо, все хорошо.

– А у малыша Сэмми?

– Тоже хорошо. Даже очень. Ему исполняется пять через пару дней. С нетерпением ждет Дня рождения.»

При употреблении эллиптических предложений в произведении автор достигает более естественной речи персонажей, оживляет диалог, делает его более стремительным, что добавляет динамичности повествованию и может служить средством для передачи нарастающего напряжения.

Еще один распространенный способ редукции структуры предложения – парцелляция. Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс рассматривают парцелляцию как изоляцию части предложения или ее повторение в форме отдельного предложения [3, 169]. С ее помощью автор передает напряженное состояние героев и придает рассказу прерывистость и эмоциональность, например:

Er fuhr jetzt Richtung Church Close. Zum Haus des toten Detective Chiefinspectors Richard Linville. [2, 25] «Он ехал в сторону церкви Клоус. К дому старшего инспектора Ричарда Линвилля.»

В анализируемом произведении также автор употребляет анафору (348 примеров), эпифору (232 примера) и параллелизм. Например:

«Er glühte vor Schmerzen. Er bebte und zitterte vor Schmerzen. Er bestand aus nichts anderem mehr als aus Schmerzen. Er fieberte, und er bekam kaum Luft. Er fragte sich, wieso er überhaupt noch lebte» (Он ревел от боли. Он дрожал от боли. Он состоял из боли. Его лихорадило, и ему едва доставало воздуха. Он спрашивал себя, почему он вообще до сих пор жив.)

«Es war zu spät. Er konnte nicht mehr sprechen. Er atmete nur noch» (Было уже слишком поздно. Он больше не мог говорить. Он только дышал).

Зачастую, описывая мысли и внутренние дискуссии персонажей, автор романа прибегает к такому приему, как риторические вопросы (175 случаев), например:

«Was hatte sie denn bloß geweckt?» (Что же ее разбудило?)

«Warum sollte sie sich alleine hinsetzen und ziemlich lustlos einen Joghurt löffeln?» (Почему она должна сидеть тут одна и неохотно черпать йогурт ложкой?).

Чтобы повысить выразительность речи, автор использует инверсию (116 случаев), например:

«*Ganz kurz keimte in Kate die Hoffnung – und zugleich die Furcht –, es könnte Caleb Hale sein, der sie besuchte*» (На мгновение в Кейт зародилась надежда – и в то же время страх, - что это может быть, который навещал ее.)»

Кроме того, автором используются также и эмфатические конструкции (58 примеров). Эмфатическая конструкция: *das ist es, was ...; er war es, der ...*, выступает в грамматике интенсификатором лексико-грамматического значения одного из элементов синтаксической структуры. В этом ее свойстве заключены большие выразительные возможности, ибо с ее помощью можно выделить и подчеркнуть любой член предложения, кроме сказуемого, например:

«*Das ist es, was eine gute Polizistin getan hätte!*»/ (Это то, что сделал бы хороший полицейский).

В результате стилистического анализа детективного романа Шарлотты Линк мы пришли к выводу, что произведение обладает такими особенностями сюжетно-композиционной структуры, которые не являются типичными для романов данного жанра, как:

- наличие нескольких линий повествования, связь между которыми читателю невозможно уловить до самого конца;

- добавление автором нескольких преступлений одновременно, что способствует нарастанию напряжения;

- довольно позднее появление преступника в сюжете, вопреки традиционной структуре криминального романа, когда убийца фигурирует в произведении с самого начала;

- фокусирование романа в большой степени на внутренних переживаниях персонажей, в особенности женских, и в меньшей степени на элементах криминала.

Стилистический синтаксис романа «Обманутая» характеризуется простотой, обедненностью синтаксических конструкций, тяготением к оборотам разговорной речи и применением приемов и средств, которые помогают сделать роман легким для восприятия, а речь и мысли героев более естественными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1990.

2. Link Charlotte: Die Betrogene. Kriminalroman. 2. Aufl. München: Blanvalet 2015. 84 S.

3. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. Moskau: Verlag Hochschule, 1975. 316 S.

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ Б. ГРЮНЛИХА И М. ШВАРЦКОПФА, ГЕРОЕВ РОМАНА Т. МАННА «БУДДЕНБРОКИ»

Якупова Элина Дамировна

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

Понятие речевого портрета выделилось в качестве отдельного направления исследования личности с языковой точки зрения. Любая речь содержит характеристики, благодаря которым мы можем узнать человека, произносящего ее. Так определяется его речевая манера, использование языка и личностные черты. Значимо то, как полно возможно составить его речевой портрет, а затем и собственно портрет героя.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная личность, лингвистическая характеристика, речевое поведение, лингвокультурный типаж, речь персонажа

Благодаря активному развитию антропоцентрического направления в современной науке в отечественном языкознании появилось особое направление, занимающееся изучением языковой личности через описание ее речевого портрета. В качестве начала изучения понятия «речевой портрет» считаются исследования, которые проводил в 60-х годах XX века М.В. Панов для описания фонетического портрета. Именно им были выделены фундаментальные отличия русской «разговорной речи» от «кодифицированного литературного языка» [1, 213].

Г.Г. Матвеева определяет речевой портрет как «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [2, 14]. Также она подчеркивает, что речевой портрет может способствовать фиксации речевого поведения, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [3, 87].

Речевой портрет героя позволяет читателю взглянуть не только на художественное воплощение его внутреннего мира, но и на непосредственное отражение интеллектуального и эмоционального мира самого автора.

Внимание к структуре, композиции речевого портрета в его делении на типы наблюдается у лингвистов, которые исследуют портрет в качестве «речевого воплощения образа» (О.А. Малетина) [4, 69–72],

«словесного перечисления внешних черт человека» (О.А. Нечаева) [5, 47], «особого случая описательного текста» (Т.В. Сотникова), и др.

Составление речевого портрета персонажа непосредственно соединено с определенным коммуникативным намерением создателя речевого портрета. Имеется в виду желание, используя словесную детализацию, описать лицо или предмет с его отличительными особенностями и чертами.

Проблему речевого портрета, его создание и описание интересно было бы рассмотреть на примере героев романа Томаса Манна «Будденброки». Роман многоплановый, он описывает события, которые происходят в семье, а также затрагиваются социальные и исторические события.

Роман пронизывает амбивалентность и диалектическое развитие смыслов. Так, принцип двойственности можно отметить в системе персонажей, таких как Грюнлих, первый муж Антонии Будденброк, и его антипод – Мортен Шварцкопф, являющийся представителем «образованной буржуазии» (*Bildungsbürgerschaft*).

Особым образом Томас Манн описывает появление в семье Будденброков будущего зятя господина Грюнлиха. Автор акцентирует внимание не только на его внешность, но и на действия: «*sein Gesicht ...lächelte. Schon von weitem vollführte er mit seinem großen, hellgrauen Hut eine Gebärde der Ergebenheit*» [7, 82].

Также автор часто использует по отношению к нему глагол *sichverbeugen* – кланяться и его субстантивированный синоним: «...*und sich auf diese Weise vor allem verbeugte. Herr Grünlich hatte wiederum auf jeden Namen mit einer Verbeugung geantwortet... Hierauf verbeugte er sich Herr Grünlich*» [7, 82].

Характеристике персонажа служат его речь и манера говорить [6, 3]. Искусственная внешняя предупредительность и уважительность Грюнлиха намеренно подчеркивается автором, чтобы показать несоответствие внешней и внутренней сторон поведения героя в его психологической сущности. Одним из лейтмотивов в портрете Грюнлиха становится многократно повторяемый глагол. Этот глагол как бы «сопровождает» данного героя на протяжении романа, формируя у читателя определенное отношение к нему. Стиль Грюнлиха, выработанный с особой тщательностью, комичен в своей вычурности и манерности построения лексики и фраз, к примеру: «*Das putz ganz ungemain*» [7, 133].

В речи Бенедикса Т. Манн прибегает также к использованию заимствований в целях юмора и сатиры. Так, средством сатиры служат глаголы на *-ieren*, употребляемые там, где можно обойтись немецкими словами: «*Oh, ich bin vollkommen orientiert*» (вместо «*Ich bin im Bilde*», «*Ich weiß Bescheid*»); «*eine glänzende Eleganz, Frau Konsulin, die mich persönlich nun einmal charmiert*» (вместо *bezaubert*) [7, 83].

Вычурная манера Грюнлиха вызывает мгновенное отчуждение не только Антонии, но и обоих ее братьев, а также читателей романа.

Однако Б.Грюнлих сразу переходит к делу, говоря прямо о своих достижениях: «*Ich bin stark beschäftigt, mein Geschäft ist ein außerordentlich hreges...*» [7, 103]. Прямолинейность этой фразы резко контрастирует с привычной замысловатостью его фраз. Кроме того, Бенедикс собирает в своей речи слова, которые обладают большой ценностью для семьи Будденброк: «*Hier findet man Gottesglaube, Mildherzigkeit, innige Frömmigkeit, kurz die wahre Christlichkeit, die mein Ideal ist; und damit verbinden diese Herrschaften eine edle Weltläufigkeit, eine Vornehmheit, eine glänzende Eleganz*» [7, 154].

Таким образом, речевой портрет Бенедекса Грюнлиха раскрывает то, как благодаря особой манере своей речи и изворотливости, ему удастся успешно входить в доверие. Подающий надежды и излучающий бездну обаяния. Вполне можно понять, почему Будденброки хотели выдать за него свою дочь.

Совершенно противоположный образ появляется в душевной драме Антонии Будденброк. Это Мортен Шварцкопф, сын лоцмана, студент-медик: «*Plötzlich kam ein junger Mensch von etwa 20 Jahren mit einem Buch in die Veranda, der seinen grauen Filzhut abnahm und sich errötend und etwas linkisch verbeugte*» [7, 106].

Мортен является полной противоположностью Грюнлиха. Этот простой и честный юноша, чуждающийся общества богатых купеческих сынков. В романе он ведет целый монолог по этой теме: «*Wir, die Bourgeoisie, der dritte Stand, wie wir bis jetzt genannt worden sind, wir wollen, daß nur noch ein Adel des Verdienstes bestehe, wir erkennen den faulen Adel nicht mehr an, wir leugnen die jetzige Rangordnung der Stände ... wir wollen, daß alle Menschen frei und gleich sind, daß niemand einer Person unterworfen ist, sondern alle nur den Gesetzen untertänig sind!... Es soll keine Privilegien und keine Willkür mehr geben!... Alle sollen gleichberechtigte Kinder des Staates sein...*» [7, 120].

Антония огорчалась, когда он, гневно и неуклюже взмахивая рукой, называл дворян жалкими идиотами; но в то же время очень гордилась тем, что он доверительно и чистосердечно рассказывал ей о своих взглядах, которые тщательно скрывал от родителей. Он сказал ей однажды: «*... ich in Göttingen einer Burschenschaftsverbinding angehöre -- nun wissen Sie es! Ich habe auch eine Mütze in diesen Farben, aber die habe ich für die Ferienzeit dem Gerippe in der Polizistenuniform aufgesetzt ... denn hier dürfte ich mich nicht damit sehen lassen, verstehen Sie ... Ich kann doch darauf rechnen, daß Sie reinen Mund halten? Wenn mein Vater von der Sache erföhre, so gäbe es ein Unglück ...*» [7, 123].

М. Шварцкопф был довольно интересным собеседником, хоть его речь и была чересчур пылкой и эмоциональной: «*Er rief mit einer Stimme, die stockte, wankte, sich überschlug und wieder tönend wurde vo rGlück...*»

[7, 127]. На любой вопрос он высказывал суждение, которое было строгим, но справедливым. Делая это с достаточной откровенностью, он при этом сильно краснел. Мортен говорил с возмущением, наивным и добродушным и даже пытался выразительно жестикулировать, однако это получалось у него довольно неуклюже: «... *was wollte ich ebens agen? Ja, passen Sie auf*» [7, 121].

Мортен произвел на молодую девушку глубокое впечатление. Она долго будет помнить его, вызывая в памяти бывшие прогулки у моря, беседы о месте человека в жизни.

Таким образом, речевой портрет Мортена отличается излишней эмоциональностью и пылкостью. Т. Манн описывает Мортена с легкой иронией, придавая ему неуклюжести. Однако здесь, в отличие от Грюнлиха, чувствуется симпатия автора к герою, что проявляется в том, что автор наделил его такими чертами, как честность, открытость и справедливость. Не случайно Антония через всю жизнь пронесет свою любовь к Мортену и даже после двух неудачных браков не забудет его.

Подводя итоги можно сказать, что исследование речевых портретов героев помогает читателю глубже понять характер, внутренний мир героев произведения, их мотивы их поведения в семье, в обществе, в кругу своих друзей, знакомых, они помогают найти причинных поступков и понять предназначение персонажей.

Речевой портрет каждого героя содержит набор индивидуальных для него лингвостилистических средств, который обусловлен возрастными, гендерными, психологическими, социальными, этнокультурными и лингвистическими характеристиками личности.

Изображение литературных героев средствами их собственной речи составляет существенную часть структуры художественного текста.

Речевая характеристика является одним из наиболее важных способов раскрытия внутреннего мира героев, их душевного состояния, социального положения, умственного развития и выражения идей самого автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панов М. В. Русский язык и советское общество: Социолого-лингвистическое исследование. Фонетика современного русского литературного языка. Народные говоры / АН СССР: Ин-т рус. яз., 1968. – 213 с.
2. Матвеева Г. Г. Речевая деятельность и речевое поведение как составляющие речи. – Пятигорск, 1998. – 14 с.
3. Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего : дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1993. – С. 87.
4. Малетина О. А. Лингвостилистические средства создания портрета // Актуальные вопросы лингвистики в работах молодых ученых : материалы научной сессии факультета лингвистики и межкультурной

коммуникации ВолГУ (апрель 2003): сб. научных статей. – Вып. 2. – Волгоград : Волгоград, 2004. – С. 69–72.

5. Нечаева О. А. Очерки по синтаксической семантике и стилистике функционально-смысловых типов речи. – Улан-Удэ, Изд-во БГУ, 1999. – 96 с.

6. Маняшина Л. В., Алехина И. О. Особенности диалогической речи в произведениях Эриха Кестнера // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : мат-лы III Междунар. заочной науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 27 апреля, 2015 г.). – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2015. – С. 58–65.

7. Mann T. Buddenbrooks: Verfall einer Familie. – Moskau, 1963.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ**

Байдашева Эльвира Максutowна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры латинского и иностранных языков
Астраханский государственный медицинский университет

В статье рассматривается психологическое здоровье преподавателя как необходимое условие здоровья студентов. Выявлено, что синдром профессионального выгорания, проявляющийся в эмоциональной сухости преподавателя, личностной отстраненности, в игнорировании индивидуально-психологических особенностей студентов, негативно сказывается на процессе общения студента и преподавателя. Рассмотрены различные подходы к решению профилактики стресса и его коррекции.

Ключевые слова: психологическое здоровье, физическое здоровье, профессиональное выгорание, стресс

В настоящее время существует проблема нервного перенапряжения, усталости, раздражительности и других различных проявлений стрессов у преподавателей высшей школы. Из этого следует, что проблема здоровья преподавателя широка и многообразна.

Преподаватели вузов оказывают существенное влияние на формирование будущих специалистов и служат определенным ориентиром. Здоровье преподавателей вузов во многом определяет направленность и характер его взаимодействия со студентами. Наоборот, с отклонениями преподаватели, нарушениями физического и психического здоровья взаимодействуют со студентами преимущественно в деструктивном режиме и с негативными последствиями.

Состояние профессионального здоровья современного российского преподавателя вуза вызывает тревогу. Однако оно запрограммировано самим образом его вузовской жизни:

1. Отсутствие правильного режима дня.
2. Отсутствие достаточной физической активности.
3. Психоэмоциональные перегрузки во время пандемии.
4. Перегрузки речевого аппарата.
5. Дополнительная нагрузка – дистанционное обучение студентов.
6. Отсутствие стабильности в работе и т.д.

Нельзя не согласиться с мнением Ю.В. Кузьминой, что «психологическое здоровье является одной из составляющих физического здоровья. Физическое здоровье, отражая биологическую составляющую биопсихосоциоэтической природы человека, в процессе онтогенетической социализации оказывается под влиянием составляющих природы человека и его здоровья более высокого уровня (прежде всего духовного) и интегрируется в структуру «личностного здоровья» (которое образуют, помимо духовного, психологическое и социальное здоровье)...» [2, 20].

Современные вузы, работающие в актуальной экономической ситуации, выдвигают значительные требования ко многим аспектам деятельности преподавателя: уровню его знаний, психолого-педагогических умений и навыков, профессиональной компетентности, а также к личностным особенностям. Отсюда такое внимание к вопросам психологического обеспечения профессионального здоровья преподавателей, которое демонстрирует современная психологическая и педагогическая наука.

Синдром профессионального выгорания, проявляющийся в эмоциональной сухости преподавателя, личностной отстраненности, а порой и в игнорировании индивидуально-психологических особенностей студентов, негативно сказывается на процессе общения студента и преподавателя. Реальная педагогическая практика свидетельствует: прослеживается отчетливая тенденция потери интереса к студенту как к личности со стороны преподавателей, неприятие его таким, какой он есть, обеднение эмоциональной стороны в профессиональном общении «преподаватель – студент». Все больше преподавателей отмечают у себя такие проявления, как повышенная тревожность, апатия, подавленное настроение, хроническая усталость. Это, безусловно, не может не сказываться на снижении эффективности их профессиональной деятельности.

Согласно Э.М. Байдашевой «при отборе форм учебной деятельности преподаватель должен опираться на обратную связь в работе со студентами, которая может быть организована через диалоговые формы работы – семинары, конференции, коллоквиумы и т.д. Одно из главных требований при этом – создание комфортных условий, исключающих недоверие и эмоционально-нравственную напряженность, а также использование образовательных возможностей социальной среды» [1, 32].

Результаты исследования, проведенные в 2020–2021 гг., на выборке 42 преподавателей вузов г. Астрахани, позволили создать обобщенный портрет преподавателя с точки зрения профессионального здоровья (по результатам шкалы диагностики поведения типа А Положенцева С.Д. и Руднева Д.А.): позитивное отношение к другим людям, уровень амбициозности и соревновательности – ниже среднего, умеренная напористость, отсутствие больших карьерных устремлений, наиболее выражены такие компоненты поведения, как нетерпеливость, энергичность, давление фактора времени, вовлеченность в работу.

Бытующее мнение о том, что чем дольше преподаватель работает в вузе, тем выше уровень его профессионального выгорания, не нашел подтверждения. Это свидетельствует в пользу того, что большой педагогический стаж не является обязательным фактором в возникновении синдрома профессионального выгорания.

На вопрос: «Что в наибольшей степени влияет на вас в процессе выполнения профессиональной деятельности?». Преподавателями вузов выделены: эмоциональное напряжение на работе; отсутствие ясности в оплате труда; взаимоотношения с коллегами; однообразие выполняемой работы; конфликты личностных ценностей с ценностями, декларируемыми организацией; финансовые проблемы.

Чаще всего преподаватели обнаруживают у себя такие симптомы стресса в конце учебного года, как чувство усталости (82 % опрошенных указали на этот признак), нарушения сна (47 %), подавленное настроение (43 %), повышенное артериальное давление и повышенная раздражительность (по 41 %), мышечное напряжение, боли в области шеи, спины (33 %).

У каждого из нас в запасе имеется достаточно большой набор способов преодоления стресса. Он пополняется в течение всей жизни и во многом определяет стереотипы нашего поведения, привычки, стиль жизни, особенности характера и взаимоотношения с окружающими. В то же время постоянное использование неадекватных копинг-стратегий ведет к серьезным личностным нарушениям, которые мешают человеку нормально взаимодействовать с окружающим миром. Развивается повышенная тревожность, агрессивность, эмоциональная нестабильность.

Нельзя не согласиться с мнениями В.И. Слободчикова, А.В. Шувалова, что «ситуацию, когда традиционные психологопедагогические представления оказываются непригодными для описания и понимания реальных социальнопедагогических явлений, можно назвать «понятийной катастрофой»[3].

Среди способов снятия стресса преподаватели чаще всего используют: общение с друзьями (на этот способ снятия стресса указали 59 % опрошенных), музыку (53 %), хобби (51 %), юмор и смех, сон, поездки за город на природу (по 50 %), чтение (43 %), шопинг и прогулки (по 42 %), общение с домашними животными (37 %), общение с родственниками (36 %), еду (34 %), просмотр телевизора (28 %), занятия спортом, путешествия, баню (сауну, бассейн, ванную) (по 27 %).

Интересным, на наш взгляд, представляется исследование системы ценностей у преподавателей, являющейся основой высокой стрессоустойчивости. Ранжированный список ценностей выглядит таким образом: 1 – здоровье (физическое и психическое), 2 – любовь (физическая и психическая близость с любимым человеком), 3 – счастливая семейная жизнь, 4 – уверенность в себе, 5 – интересная работа, 6 – жизненная

мудрость, 7 – материально обеспеченная жизнь, 8 – познание, 9 – наличие друзей, 10 – развитие.

К основным причинам возникновения профессионального выгорания относятся:

а) *Личностный фактор*. Это, прежде всего, чувство собственной значимости на рабочем месте. Если преподаватель чувствует значимость своей деятельности, то он становится неуязвим по отношению к профессиональному выгоранию. Если же работа выглядит в его собственных глазах незначимой, то синдром развивается быстрее. Его развитию способствуют также неудовлетворенность профессиональным ростом, излишняя зависимость от мнения окружающих.

б) *Ролевой фактор*. На развитие синдрома профессионального выгорания влияет профессиональные ситуации, в которых совместные действия преподавателей в значительной степени не согласованы. В то же время слаженная, согласованная коллективная работа в ситуации распределенной ответственности предохраняет работника от развития синдрома эмоционального сгорания, несмотря на то, что рабочая нагрузка может быть существенно выше.

в) *Организационный фактор*. На развитие синдрома влияет многочасовая работа, но не любая, а неопределенная (нечеткость функциональных обязанностей) либо не получающая должной оценки.

Борьба с негативными проявлениями стресса, как правило, ведется самыми разными средствами:

1) стремление максимально снизить стрессогенность внешних ситуаций на рабочем месте и в повседневной жизни (организационные шаги);

2) лечение уже возникших заболеваний, вызванных длительным переживанием стресса (медицинские шаги);

3) собственно психологическая помощь, позволяющая преподавателю повысить свою устойчивость к стрессу (психологические шаги). Это направление носит название «управление стрессом» (стресс-менеджмент). По своему содержанию в нем выделяются два основных класса задач: профилактика стресса и его коррекция. Подходы к решению этих задач дополняют друг друга, вместе с тем каждая из них имеет свою специфику.

Профилактика стресса ориентирована, прежде всего, на устранение потенциальных источников стресса как во внешней среде, так и внутри человека. В связи с этим важно овладеть методами, позволяющими правильно анализировать складывающиеся жизненные ситуации, давать им адекватные, реалистические оценки и расширять свой поведенческий репертуар. Большое значение имеет обучение навыкам психологической саморегуляции, основанным на упорядоченном использовании различных психотехнических приемов (нервно-мышечной релаксации, идеомоторной, идеаторной тренировки и аутотренинга). При комплексном и, главное, грамотном применении они позволяют повысить

общий уровень работоспособности человека и эффективно восстановить затраченные ресурсы в ситуациях повышенного напряжения. Использование психопрофилактических методов за счет формирования новых и более совершенных копинг-стратегий существенно повышает общую устойчивость человека к стрессу.

Таким образом, для укрепления профессионального здоровья преподавателей необходимо не фрагментарное воздействие на эту жизненно важную сферу профессионала, а использование системного подхода – управление здоровьем, позволяющего использовать энергию инстинкта самосохранения, причем не столько для простого выживания, сколько для достижения такого качества успешной жизни, который человек сам себе может позволить. Здоровье преподавателя определяет эффективность его профессиональной деятельности и является основополагающим фактором сохранения психического здоровья студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байдашева Э. М. Психолого-педагогические аспекты поликультурного образования как часть культуры преподавателя и студентов медицинского вуза / Э. М. Байдашева // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве». – Астрахань, 2018. – С. 32–37.

2. Кузьмина Ю. В. Самооценка уровня здоровья и образа жизни студентов во взаимосвязи с биосоциальными факторами и личностными ресурсами : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Кузьмина. – Томск, 2011. – 24 с.

3. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Банк Анастасия Викторовна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье затрагиваются вопросы формирования фонетических навыков при обучении немецкому языку с использованием пословиц. В частности, обозначены этапы работы над произношением пословицы. Представлены результаты анализа УМК М.М. Аверина «Горизонты» для 5–9 классов на предмет наличия пословиц и заданий к ним, констатируется недостаток таковых.

Ключевые слова: обучение немецкому языку, пословицы, произносительные навыки, М.М. Аверин, УМК «Горизонты»

Основная цель обучения иностранному языку – формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Овладение языком должно происходить во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. В обучении говорению и аудированию представляет важность формирование произносительных навыков, которое начинается с первых занятий.

Основными требованиями в области немецкой фонетики являются:

- соблюдение норм произнесения согласных звуков (оглушать согласные в конце слога, слова; не смягчать согласные перед гласными переднего ряда);
- слитное произнесение служебных слов со знаменательными;
- соблюдение ударений в словах, фразах;
- употребление различных интонационных моделей, адекватных целям высказывания (в том числе овладение интонацией сложноподчиненных предложений) [6, 273].

Анализ современных УМК по немецкому языку показывает, что фонетике уделяется недостаточно внимания. В них мало упражнений для формирования и совершенствования произносительных навыков. А это приводит к низкому уровню их сформированности, что, в свою очередь, может негативно повлиять на процесс устной передачи информации собеседнику и привести к трудностям восприятия его речи.

Следовательно, учитель должен сам подбирать, разрабатывать упражнения, необходимые для формирования фонетических навыков.

Формировать фонетические навыки целесообразно с использованием пословиц. С помощью пословиц можно презентовать новое фонетическое явление, а также организовать упражнения на повторение и закрепление фонетического материала. Пословицы позволяют эффективно, в непринужденной форме, с интересом отрабатывать произношение звуков, совершенствовать ритмико-интонационные навыки, разделять предложения на синтагмы. Для пословиц характерны определенный ритм и размер, повторы, краткость и лаконичность, метафоричность [8, 143]. Многие пословицы имеют рифму, что помогает быстрее их запомнить (Примеры: *Eile mit Weile. Probieren geht über Studieren. Erst die Last, dann die Rast*).

Работа над произношением пословицы должна следовать за презентацией пословицы и работой над ее содержанием. Презентация пословицы происходит одним из следующих способов:

- 1) учитель читает пословицу вслух;
- 2) учащиеся слушают пословицу в аудиозаписи;
- 3) учащимся предъявляется пословица в печатном виде на раздаточном материале;
- 4) учитель пишет пословицу на доске. Работа над содержанием пословицы связана с ее лексической и грамматической стороной [6, 285].

Работа над произношением пословицы должна включать следующие этапы. Сначала учащиеся произносят изолированно подлежащий отработке звук, затем - слово (слова) с этим звуком. (Можно предложить учащимся вспомнить другие слова с этим звуком.) Затем произносится словосочетание из пословицы. (Учащиеся также могут предложить свои словосочетания.) В завершение произносится все предложение. На каждом из этих этапов сначала проводится хоровая работа, затем индивидуальная [7, 267].

Наибольшее внимание на начальном этапе обучения немецкому языку уделяется отработке звуков, которых нет в русском языке. Применение пословиц позволяет проработать:

- произношение умлаутов (*Glück macht Freude, Unglück prüft*);
- произношение носового звука [ŋ] (*Übung macht den Meister*);
- произношение дифтонгов (*Ohne Fleiß kein Preis; Die Zeit teilt, heilt, eilt*);
- твердый приступ (*Keine Antwort ist auch eine Antwort*) [6, 279].

В течение нескольких уроков пословица повторяется, корректируется произношение звука. Такую фонетическую зарядку можно использовать на разных этапах урока. Она не только способствует формированию произносительных навыков, но и служит своего рода разрядкой для детей [6, 284].

На среднем этапе обучения пословицы используют не только для отработки звуков и совершенствования произносительных навыков, но и для стимулирования речевой деятельности. Пословица может обеспечить логический переход к основному этапу занятия [9].

На старшем этапе обучения учащиеся обычно сконцентрированы на пополнении лексического запаса, что приводит к ошибкам в артикуляции. В старших классах работа над произношением должна продолжаться, и она будет увлекательной, если материалом для ее будут служить пословицы [9].

К сожалению, современные УМК содержат, как правило, мало пословиц. Мы проанализировали на предмет наличия пословиц и заданий к ним УМК М.М. Аверина «Горизонты» для 5–9 классов. Данный учебно-методический комплекс предназначен для изучения немецкого языка как второго после английского, разработан в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования по иностранным языкам и широко используется в образовательной практике.

К одним из результатов обучения авторы данного УМК относят социокультурную осведомленность, которая включает знание фольклора и норм речевого поведения, владение речевыми клише и оценочной лексикой, пословицами [3]. Но в УМК представлено очень мало пословиц и заданий для работы с ними.

В учебнике для 5-го класса была найдена лишь одна пословица: *Morgen, morgen nur nicht heute, sagen alle faulen Leute* [1, 44]. Учителям предлагается побуждать учащихся задавать уточняющие вопросы (*Was bedeutet das? Wie heißt es auf Russisch?*), учителя должны отвечать на эти вопросы или стимулировать учеников на самостоятельный поиск ответов [1, 82].

В УМК для 6-го и 7-го классов пословиц не обнаружено.

В рабочей тетради для 8-го класса встречается афоризм австрийского поэта и драматурга Франца Грильпарцера (не пословица): *Eifersucht ist eine Leidenschaft, die mit Eifer sucht, was Leiden schafft*. К данному высказыванию предлагается задание вспомнить русские пословицы по теме «Любовь и ревность», затем попробовать либо перевести их на немецкий язык, либо найти немецкие эквиваленты [5, 64].

Авторы УМК для 9-го класса пишут, что школьники должны уметь использовать пословицы о порядке, хотя в самом УМК ни пословиц о порядке, ни каких-либо иных пословиц нет [4, 58].

Таким образом, в связи с недостатком в УМК пословиц и заданий для работы с ними учитель должен сам подбирать пословицы для формирования фонетических навыков у учащихся и разрабатывать задания к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. – М.: Просвещение, 2011. – 104 с.

2. Аверин М.М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Михалак. – М. : Просвещение, 2014. – 96 с.

3. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 5 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2017. – 136 с.

4. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М.М. Аверин, М.А. Лытаева, Е.С.Ульянова. – М. : Просвещение, 2017. – 131 с.

5. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Рабочая тетрадь. 8 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2015. – 86 с.

6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

7. Дементьева Л.Г. Пословицы и поговорки на занятиях по немецкому языку / Л. Г. Дементьева // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2004. – № 1 (21). – С. 266–271.

8. Мосина М. А. Использование пословиц и поговорок на уроке английского языка / М. А. Мосина, Е. В. Барсукова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2014. – № 10. – С. 142–146.

О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Величко Елена Владленовна

учитель немецкого языка МБОУ г. Астрахани «Гимназия №2»

В статье рассматриваются проблемы эволюционирования фразеологических единиц немецкого языка. Указывается на необходимость изучения данного феномена в современной российской школе.

Ключевые слова: *фразеологические единицы немецкого языка, пословицы и поговорки, эволюция фразеологизмов*

Поговорки и пословицы представляют собой речевые клише, близкие по образности и афористичности к крылатым словам, однако, в отличие от последних, являющиеся анонимными изречениями [1, 29].

Поэтому при изучении этих фразеологических единиц особый интерес вызывает определение их места в различных коммуникативных ситуациях, а также интернациональных значений и прагматических функций [6, 219].

Поговорки и пословицы реализуют свое значение и прагматические функции в процессе дискурсивной деятельности.

Фразеологические единицы в немецком языке на протяжении своего существования находятся под воздействием двух противоположных факторов: с одной стороны, это традиция, обеспечивающая сохранение пословицы на протяжении веков, с другой – инновация как возможность приспособления к новым условиям и коммуникативным задачам носителей языка [2, 205–211].

В связи с наблюдаемыми в настоящее время коммуникативными процессами следует отметить растущее «раскрепощение» речи политических и общественных деятелей, деятелей искусства и других знаменитостей, дающих интервью. Они нередко используют средства выразительности для формирования определенного мнения о себе. Пословицы и поговорки в немецком языке как средства воздействия на аудиторию становятся значимым компонентом речи, которую мы зачастую сегодня слышим [4, 90].

Основные способы использования старых немецких пословиц и поговорок в современной речи включают:

а) констатацию явлений или свойств: Keine Regel ohne Ausnahme – Нет правил без исключений; Unverhofft kommt oft – Чего не чаешь, то и получаешь; Ein Unglück kommt selten allein – Пришла беда – отвори рот;

б) их оценку: Vorsicht ist die Mutter der Weisheit – Осторожность прежде всего; Würden sind Bürden – Положение обязывает;

в) предписание: Trau, schau, wem – Доверяй, но проверяй.

Пословицы, поговорки, пословичные сравнения, пословичные преувеличения, пословичные вопросы, двойные формулы и веллеризмы мы встречаем почти в каждом языке.

Бенджамин Франклин, которого мы привыкли видеть на 100-долларовой купюре, однажды сказал фразу, ставшую бессмертной: «Time is money» («Время — деньги»). Она дословно переводится на все языки, понятна всем и не утратила своей значимости до сих пор.

Сверхпунктуальность немцев доходит до абсурда, но, с другой стороны, так они демонстрируют уважение к другим людям и к себе. «Zeit» – это слово, которое входит в состав многих немецких идиом, оборотов. И поэтому важно уметь правильно их употреблять.

Zeit ist Geld. — Время — деньги.

Die Zeit ist reif. — Время пришло (для чего-л.).

Die Zeit ist noch nicht reif. — Время пока что еще не пришло.

Kommt Zeit, kommt Rat. — Придет время – придет и решение / Поживем — увидим.

Die Zeit heilt alle Wunden. — Время исцеляет раны. (Время лечит.)
Время — это лучший доктор.

Es ist höchste Zeit! — Уже давно пора! / Как раз самое время для чего-то.

Alles zu seiner Zeit. — Для всего своё время.

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. – То, что ты мог бы сделать сегодня, лучше не откладывай на завтра.

Данные идиомы почти дословно переводятся на русский язык и с лёгкостью запоминаются изучающими немецкий язык российскими школьниками.

Однако пословицы и поговорки немецкого языка представляют собой динамическую подсистему, потенциально способную к эволюции и, следовательно, незамкнутую, осуществляющую информационный обмен с внешней средой – общей системой языка, индивидуальным и массовым сознанием коммуникантов, различными параметрами конкретной ситуации.

Как говорилось ранее, пословицы и поговорки, как правило, обладают признаками анонимности (автором считается не конкретное лицо, а народ в целом), а также признаком воспроизводимости (данные единицы являются отражением опыта поколений).

Важным правилом существования современных фразеологических единиц является их обязательная соотнесенность с прототипом, иначе может произойти разрушение образа, порождаемого оригиналом, и речь будет идти не о фразеологической единице, а о свободном сочетании слов [2, 210; 3, 156].

Механизм эволюции фразеологических единиц своеобразен. «Живучесть» исходных единиц, их востребованность возможна в том случае, если они полностью не оттесняются новыми [7, 31].

Немецко-швейцарский лингвист Х. Бургер предложил расширенную классификацию германских фразеологизмов [7, с. 18]. Опираясь на признаки, которыми обладает знак, он различает:

а) референтные фразеологизмы – фразеологизмы, которые соответствуют реалиям современной жизни, объектам, предметам и процессам действительности (реальной или фиктивной): «jmdn übers Ohr hauen» – разг. «надуть, обмануть кого-л.»;

«Morgenstunde hat Gold im Munde» – «утро вечера мудренее»;
«Schwarzes Brett» – «доска (для) объявлений»;

б) структурные фразеологизмы, функционирующие внутри языка и грамматически связывающие компоненты предложений и текстов: «in Bezug; auf» – «в отношении», «sowohl ... als auch» – «как ..., так и ...»;

в) коммуникативные фразеологизмы, которые принимают участие в проведении, продолжении и завершении коммуникативных действий. Такие фразеологические единицы также называются рутинными формулами (Routineformeln): «Guten Morgen!» – «Доброе утро!», «Ich meine...», – «Я думаю (считаю), ...».

Необходимо помнить и о том, что есть высказывания, которые вообще не имеют эквивалента в русском языке. Такие пословицы в наибольшей степени отражают отличия менталитета, поэтому представляют особый интерес. Пример: Kalte Füße bekommen – Получить холодные ноги. Когда кто-то всерьёз намеревается что-то сделать, но в последний момент передумывает и внезапно меняет планы, то о таком человеке говорят «Er hat kalte Füße bekommen». Эта идиома пришла в немецкий язык из мира азартных игр. Поскольку играть в карточные игры на деньги было официально запрещено, то желающим поиграть приходилось собираться тайно в подвальных помещениях. Обычно, в таких помещениях было сыро и холодно. Когда у одного из игроков при раздаче выпадали плохие карты, и он больше не хотел играть, то, используя холодный подвал как оправдание, можно было выйти из затруднительного положения: Ich habe so kalte Füße, ich gehe jetzt lieber - У меня замерзли ноги, я, пожалуй, пойду.

Со временем выражение «получить холодные ноги» «выползло» из подвалов и стало широко использоваться в повседневной жизни. Теперь его употребляют каждый раз, когда кто-либо теряет решимость и хочет избежать неприятной ситуации. Пример: Am Tag vor der Hochzeit bekam er kalte Füße – За день до свадьбы он струсил).

Исходя из иллюстративного материала, следует отметить, что изменение фразеологизмов вызвано ситуативной необходимостью, что нужно учитывать при обучении немецкому языку в современной школе.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод: сделать речь ярче, передать смысл беседы, настроение, отношение к тем или иным обстоятельствам помогают уместные в конкретной ситуации пословицы, поговорки и другие фразеологические единицы. Использование образных выражений при изучении языка дает возможность пополнить словарный запас, овладеть навыками оперирования идиоматическими конструкциями. Чтобы правильно трактовать слова собеседника, современному школьнику нужно знать иностранные фразеологизмы. Понимание фразеологизмов при чтении художественной литературы, при беседе, на письме является показателем достаточно высокого уровня владения языком. Поэтому представляется важным изучение фразеологии на уроках иностранного языка в современной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеологическое знание и концепт // Когнитивная семантика: Материалы Второй Международ. шк.-семинара по когнитивной лингвистике 11-14 сент. 2000 / отв. ред. Н. Н. Болдырев; редкол. Е.С. Кубрякова и др. : в 2 ч. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – Ч. 2. – 520 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
3. Добровольский Д. О. Беседы о немецком слове = Studien zur deutschen Lexik. – М. : языки славян. культуры, 2013. – 743 с.
4. Иванова Н. К., Милеева М. Н. Между Сциллой и Харибдой: рассуждения о проблемах обучения иностранному языку // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 89–95.
5. Кузнецова Е. С. Язык как факт иноязычной культуры // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2009. – № 11. – С. 164–171.
6. Ольшанский И. Г., Гусева А. Е. Лексикология немецкого языка. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2018. — 447 с.
7. Burger H. Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2007. – 240 S.

АНАЛИЗ УМК «ГОРИЗОНТЫ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Воробьева Маргарита Сергеевна
студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Тюленева Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

Статья представляет краткий анализ упражнений для обучения говорению в УМК «Горизонты» М.М. Аверина и др. по немецкому языку для 5–9 классов. Представлены особенности средств обучения говорению в учебниках для разных классов. Указаны этапы работы по обучению говорению на основе печатных текстов.

Ключевые слова: обучение немецкому языку, говорение, М.М. Аверин, УМК «Горизонты»

Основная цель обучения иностранным языкам заключается в подготовке обучающихся к диалогу культур, где умения устной монологической и диалогической речи играют важную роль. При этом, поскольку в большинстве своем общение диалогично, на первое место в обучении говорению выходит обучение диалогу.

Рассмотрим способы и приемы обучения говорению, которые используются в учебно-методическом комплекте «Горизонты» (авторы – М.М. Аверин и др.) по немецкому языку для средней школы (5–9 классы). Комплект состоит из учебника, рабочей тетради, рабочих программ, книги для учителя, контрольных и тренировочных заданий, аудиокурса, сборника упражнений и рабочих листов.

Развитию умений устной речи служат грамматический и лексический материал, речевые образцы, тексты, различные коммуникативные упражнения.

Обучение говорению строится на основе работы с печатными текстами. Для каждого класса авторы УМК предлагают следующие этапы работы по обучению говорению:

1. ориентировка (введение в ситуацию с опорой на изображение или аудио, разъяснения учителя);
2. активизация (чтение текста с пониманием, его инсценирование);
3. трансформация (переработка текста, создание учащимися собственного текста на основе данного, устная речевая деятельность на основе текста, приближенная к условиям коммуникации в реальной жизни) [5, 18].

УМК для разных классов имеют особенности в плане обучения говорению. С каждым годом к известным ученикам видам работ добавляются новые. Задания для обучения говорению содержатся в учебниках, а также на рабочих листах и в сборнике упражнений для 5-го класса.

Авторы учебника для **5-го класса** предлагают учащимся работать с мини-диалогами, усваивая речевые образцы и саму структуру диалогов. Важно отметить, что уже на первом году обучения немецкому языку авторы предлагают использовать групповые беседы, социологические опросы и интервью. При обучении монологической речи учащимся предлагается изготавливать плакаты и постеры в качестве опоры для своего монологического высказывания, что служит подготовкой к полноценному использованию в 6-м классе метода проектов. УМК для 5-го класса побуждает учеников высказывать свое мнение по поводу прочитанного, в том числе материала страноведческого характера. Касательно форм и методов обучения в 5-м классе предлагаются парная и групповая работа, игры. В заданиях на обучение говорению используются следующие установки: «Fragt und antwortet. Спрашивайте и отвечайте», «Spielt die Dialoge. Разыграйте диалоги», «Hört und spielt den Dialog. Послушайте и разыграйте диалог», «Fragt und berichtet. Расспросите друг друга и расскажите о себе», «Stell deine Freunde vor. Представь своих друзей», «Spielt in der Klasse. Разыграйте диалог в классе». Установки даются с переводом на русский язык только в рамках первых двух тем; начиная с темы № 3 установки формулируются только на немецком языке [1; 5]. В сборнике упражнений для 5-го класса также содержатся задания, направленные на обучение диалогической речи. В частности, к каждому из семи разделов предлагается вопросно-ответное упражнение для парной работы с опорой в виде таблицы [13].

На втором году обучения (в **6-м классе**) авторы вводят такой метод обучения, как проект. Его задача – развитие творческих способностей учащихся, умений применять их в иноязычной коммуникации (в рамках проблемной ситуации). Учащиеся должны работать над проектом самостоятельно; учитель является лишь координатором, он распределяет роли и темы, а также следит за ходом работы и при необходимости корректирует его. Продолжается работа с диалогами. Касательно же монологической речи предполагается развитие умения не только высказывать свое мнение, но и аргументировать его. Установки в заданиях в 6-м классе: «Fragt in der Klasse», «Berichtet in der Klasse», «Macht Interviews in der Klasse, notiert und berichtet», «Beschreibt die Jugendlichen», «Fragt euch gegenseitig», «Diskutiert» [2; 6].

На третьем году обучения (в **7-м классе**) продолжается работа по направлениям, заданным ранее: используются парная и групповая формы работы, обучение диалогической речи с помощью мини-диалогов, проектные работы. Последним уделяется особое внимание: для организации проектной работы авторы предлагают входящие в УМК рабочие

листы. Касательно формирования умений диалогической речи авторы обращают особое внимание на то, что общение с иноязычными сверстниками должно проходить не с помощью шаблонных реплик и высказываний, а быть таким же живым, естественным, как и общение со сверстниками на родном языке, поэтому очень важно научить учащихся говорить комплименты, спорить, переспрашивать, комментировать, выражать сомнения, чувства, переживания. К умениям монологической речи предъявляются те же требования, что и на предыдущем году обучения, но добавляются умение не просто выражать, но и обосновывать свое желание, а также умение выражать свои чувства и эмоции. Установки на этом году обучения: «Erzähle», «Fragt und antwortet», «Macht Interviews», «Gebt euch gegenseitig Ratschläge», «Diskutiert», «Bildet Gruppen und sprecht wie im Beispiel», «Macht eine Klassenstatistik und sprecht darüber», «Spielt und variiert den Dialog» и т.д. [3; 7].

Для **5–7-х классов** предлагаются рабочие листы, на которых представлены упражнения для обучения диалогической речи (в частности, проведению опросов), а также даны опоры для подобных заданий в учебнике [10; 11; 12].

На четвертом году обучения (в **8-м классе**) предлагаются те же формы и виды работы, что и в предыдущие годы обучения [4;8].

В **9-м классе** большое внимание уделяется проектам. Представление результатов проекта, по мнению авторов комплекта, является наиболее эффективным способом обучения монологической речи. Отмечается, что проекты на данном году обучения должны носить преимущественно профориентационный характер [5; 9].

Примечательно, что авторы УМК отказываются от такого способа работы с текстами, как их заучивание наизусть и последующее воспроизведение. Он не соответствует коммуникативной направленности УМК, согласно которой любое высказывание на иностранном языке должно быть мотивированным, созданным по желанию самого учащегося, а не навязанным со стороны.

Среди упражнений на говорение УМК «Горизонты» содержит большое количество упражнений на сравнение собственной и иноязычной культуры; а это говорит о том, что УМК отвечает и интеркультурному подходу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М. М. Немецкий язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – М.: Просвещение : Cornelsen, 2013. – 96 с.
2. Аверин М. М. Немецкий язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2013. – 97 с.

3. Аверин М. М. Немецкий язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2013. – 96 с.

4. Аверин, М. М. Немецкий язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2013. – 100 с.

4. Аверин М. М. Немецкий язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2013. – 96 с.

5. Аверин М. М. Немецкий язык. Книга для учителя. 5 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М. : Просвещение, 2013. – 137 с.

6. Аверин М. М. Немецкий язык. Книга для учителя. 6 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.

7. Аверин М. М. Немецкий язык. Книга для учителя. 7 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 144 с.

8. Аверин М. М. Немецкий язык. Книга для учителя. 8 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 140 с.

9. Аверин М. М. Немецкий язык. Книга для учителя. 9 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 131 с.

10. Гуцалюк Е. Ю. Немецкий язык. Рабочие листы. 5 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 38 с.

11. Гуцалюк Е. Ю. Немецкий язык. Рабочие листы. 6 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 49 с.

12. Гуцалюк Е. Ю. Немецкий язык. Рабочие листы. 7 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2013. – 25 с.

13. Лытаева М. А. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Лексика и грамматика. Сборник упражнений. 5 класс: учебное пособие для общеобразоват. организаций / М. А. Лытаева, А. М. Ионова. – М.: Просвещение, 2019. – 62 с.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Злобина Елена Александровна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений
Вятский государственный университет

В работе представлены результаты исследования актуальной для методики преподавания иностранных языков проблемы – чему и как учить при организации процесса обучения иностранному языку в магистратуре неязыковых (инженерных) направлений. Автор, ссылаясь на образовательные стандарты, исследует особенности организации академического и профессионального взаимодействия на иностранном языке в магистратуре. Результаты исследования могут быть использованы при разработке занятий и написании учебных изданий по иностранному языку в магистратуре.

Ключевые слова: *иностраннный язык, академическое взаимодействие, профессиональное взаимодействие, магистратура*

Государственный заказ на подготовку специалистов-выпускников вузов со степенью магистра в инженерной области отражен в образовательных стандартах [1-6], где одной из универсальных компетенций, формируемой у обучающихся, является умение применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия на иностранном(ых) языке(ах). В связи с этим, каждый преподаватель, ведущий занятия по иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений, изучает различные пути решения поставленной задачи.

Прежде всего, на наш взгляд, целесообразно определить сущность понятий «академическое взаимодействие» и «профессиональное взаимодействие» на иностранном языке. В нашем исследовании в качестве изучаемого иностранного языка выступает английский, поэтому мы используем понятие «Академический английский» (English for Academic Purposes). Целью применения данного языкового стиля является изучение правил написания эссе, составления докладов, анализ научных источников и статей. Таким образом, академическое иноязычное взаимодействие фактически представляет собой один из видов речевой деятельности – письмо, которому в высших учебных заведениях, где осуществляется неязыковая подготовка магистрантов, уделяется меньше аудиторного и внеаудиторного времени в сравнении с говорением и чтением, где больше внимания уделяется грамматике и лексике, а не грамотности составления различных академических работ. Отличительная

особенность академического иноязычного взаимодействия в магистратуре является практико-ориентированность данного процесса, потому что все задания и упражнения по составлению реально существующих и используемых в деловом мире документов выполняются обучающимися как на занятиях, так и в период самостоятельной работы. Магистранты показывают хорошие результаты по освоению данного учебного материала, который становится для них личностно-ориентированным, что приводит также и к повышению мотивации к изучаемой дисциплине.

«Профессиональное иноязычное взаимодействие» представляет собой процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

В неязыковых вузах обучение иностранному языку ориентировано на овладение знаниями специальности, что обуславливает формирование у студентов способности общения на иностранном языке в ситуациях профессионально-деловой направленности. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает изучение специализированных текстов на иностранном языке, терминов и профессиональной лексики, которые могут быть активизированы в деловой коммуникации в сфере профессиональной деятельности [7, 261].

Разделяя данную точку зрения, мы осуществляем отбор содержания учебного материала в соответствии с направлением обучения в магистратуре. Кроме того, при отборе содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» мы опираемся на идеи студентоцентрированного подхода, поскольку, как показали проводимые у магистрантов I курса анкетирования разных годов (2016–2020 гг.), обучающиеся, уже работающие по специальности, имеют четкие представления, как им может пригодиться иностранный язык для решения профессиональных задач. Студентоцентрированное обучение – это формирование программ и технологий обучения не так, как может и хочет преподаватель и кафедра, а так, как этого требует будущая профессия и возможности студента [8, 136–138]. В данном случае речь идет о взаимодействии преподавателя и обучающихся и их совместной работе, направленной на достижение определенного результата. Таким образом, следуя идеям студентоцентрированного подхода, мы учитываем ответы обучающихся, потому что в своих анкетах они указывают, какие темы в профессиональном плане им полезны, нужны и интересны. В связи с этим, преподаватель может не только подобрать соответствующие тексты, но и подготовить индивидуальные задания в виде докладов, которые магистранты могут подготовить по интересующей их профессиональной тематике.

Мы придерживаемся мнения, что успех процессов иноязычного академического и профессионального взаимодействия, направленных на формирование языковой универсальной компетенции, зависит не только от содержания образования, но и от тех форм, методов, средств, и, в целом, образовательных технологий, которые применяются для

совершенствования процесса обучения иностранному языку магистрантов. Огромное разнообразие современных образовательных технологий позволяет любому преподавателю выбрать те, которые при их применении на занятиях как аудиторно, так и внеаудиторно, способствуют достижению нужного результата в процессе обучения иностранному языку в магистратуре.

В заключение хотелось бы отметить, что важную роль в процессе изучения иностранного языка в магистратуре играет мотивация, поэтому мы понимаем, насколько важно подобрать такой учебный материал и образовательные технологии, которые способствовали бы не только поддержанию интереса к изучению иностранного языка в магистратуре, но и обеспечили бы успешное развитие процессов иноязычного академического и профессионального взаимодействия в магистратуре и достижение высокого уровня языковой универсальной компетенции обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки России от 31.05.2017 № 482 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.04.01 Строительство (уровень магистратуры)". – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/36>.

2. Приказ Минобрнауки России от 28.02.2018 № 146 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 13.04.01 Теплоэнергетика и теплотехника (уровень магистратуры)". – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/40>.

3. Приказ Минобрнауки России от 28.02.2018 № 147 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 13.04.02 Электроэнергетика и электротехника (уровень магистратуры)". – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/40>.

4. Приказ Минобрнауки России от 14.08.2020 № 1025 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 15.04.01 Машиностроение (уровень магистратуры)". – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/42>.

5. Приказ Минобрнауки России от 25.05.2020 № 678 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 20.04.01 Техносферная безопасность (уровень магистратуры)". – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/47>.

6. Приказ Минобрнауки России от 24.04.2018 № 306 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 22.04.01 Материало-

ведение и технологии материалов (уровень магистратуры)". – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/49>.

7. Танцура Т. А. Применение case-study для развития профессиональной иноязычной компетенции студентов вуза / Т. А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 261–263.

8. Носко И. В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе / И. В. Носко // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (4). – С. 136–138.

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Катаева Айшат Сайдсултановна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье рассматривается понятие креативности. Указаны принципы обучения, необходимые для формирования креативности в языковом образовании, рассмотрены методы: познавательная игра, метод творческих упражнений, метод эвристических вопросов, метод «Если бы...», дискуссия. Приведены примеры использования данных методов при обучении немецкому языку

Ключевые слова: креативность, принципы обучения, методы обучения, немецкий язык

На современном этапе развития общества важнейшей задачей педагогической практики является формирование творческой личности учащихся, поскольку творчески мыслящему человеку легче адаптироваться в новых условиях, преодолевать трудности, решать проблемы и достигать высоких результатов. Поэтому в процессе обучения (в том числе иностранному языку) должны быть созданы условия, способствующие формированию креативности, творческой реализации учащихся.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой термин «Креативность» определяется как «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющей относительно устойчивую характеристику личности» [6, 66].

Е.П. Ильин рассматривает данный термин в узком и широком значении: «Креативность в узком значении – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем, способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, способность отказываться от стереотипных способов мышления» [5, 174].

Мы понимаем под креативностью «комплекс творческих способностей личности, сопряженный со стремлением к творческой деятельности» [11, 15].

Обучение, направленное на формирование креативности, должно основываться на соответствующих принципах. Нами были отобраны следующие принципы из представленных в педагогической науке, которые, на наш взгляд, необходимы для формирования креативности при обучении иностранному языку [10, 28–36].

- *Принцип сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли учителя* подразумевает осознание учащимися творческой задачи и самостоятельный поиск решений под руководством учителя.

- *Принцип оптимальности педагогического процесса*, по В.И. Андрееву, сочетает в себе такие педагогические принципы, как принцип диалектического единства и оптимального сочетания теории и практики, индивидуального и коллективного, управления и самоуправления репродукции и творчества, рационального и эмоционального; принцип воздействия на осознаваемые (логические) и на подсознательные (интуитивные) процедуры деятельности; принципы оптимальной трудности, сложности и проблемности организуемой деятельности обучающихся и т.д.

- Выделяемый Е.И. Пассовым *принцип индивидуализации педагогического процесса при ведущей роли личностного аспекта* предусматривает учет индивидуальных особенностей учащегося, выражение учащимся собственных мыслей, чувств, отношений.

- *Принцип креативности*, по А.А. Леонтьеву, есть «принцип формирования потребности творчества и умений творчества».

- *Принцип научности* предполагает овладение методами научного познания, где важная роль принадлежит самостоятельной поисковой деятельности учащихся.

- *Принцип речевой направленности* требует, чтобы иноязычная речь служила и целью, и средством обучения. Все упражнения должны характеризоваться наличием речевой задачи и речевого партнера. Это мотивирует к речетворчеству.

- *Принцип ситуативности*, по Е.И. Пассову, требует, чтобы обучение говорению строилось на основе ситуаций как системы взаимоотношений общающихся.

- *Принцип новизны* означает необходимость варьирования учебного материала и речевых ситуаций для того, чтобы обучать общению в естественных условиях, которые характеризуются разнообразием речевых ситуаций и средств.

Принципы обучения определяют выбор методов обучения.

В современной методике обучения иностранному языку разработано достаточное количество методов, направленных на формирование креативности личности. По Н.Д. Гальсковой, такие методы должны:

- создавать комфортную для ученика атмосферу;
- затрагивать личность ученика, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулировать его речевые, когнитивные и творческие способности;
- активизировать взаимодействие учащегося с другими участниками учебного процесса;
- предусматривать различные формы работы в классе (индивидуальную, групповую, коллективную), стимулирующие активность обучаемых, их самостоятельность и творчество [3, 97-98].

Рассмотрим некоторые методы, которые следует использовать в процессе обучения иностранному языку, направленного на достижение общепедагогической цели формирования творческой личности. Приведем примеры использования данных методов при обучении немецкому языку.

✓ *Познавательная игра*. В педагогическом процессе игры используются, прежде всего, для обучения через действие, а не для развлечения. Игры, используемые для формирования креативности, позволяют что-то придумывать, импровизировать, проявлять творческое воображение.

Основываясь на типологиях игр, предложенных Н.А. Горловой [4, 239-240], а также Е.И. Приходченко и Н.Н. Капациной [9, 215], мы выделили следующие виды игр, способствующие развитию креативности при обучении иностранному языку:

1. сюжетно-ролевые игры, в которых участники могут играть различные роли (в том числе познавательные игры-путешествия, в ходе которых учащиеся, вжившись в роль туристов, могут совершать путешествия в различные страны);

2. игры-драматизации, способствующие развитию артистических способностей, умению перевоплощаться и создавать разные образы;

3. игры-соревнования (конкурсы, викторины, разгадывание кроссвордов и т.д.).

Приведем примеры игр.

Игра «Аукцион». В ней побеждает тот, кто назвал последнее слово. Эту игру можно проводить в рамках разных лексических тем, напри-

мер, по теме «Beruf». Учащиеся должны наперебой назвать 12 профессий. Тот, кто назвал двенадцатое слово, выиграл.

Игра «Снежный ком». Каждому последующему игроку нужно повторить всё то, что до него называли предыдущие игроки (в том же порядке), и добавить что-то свое. Проводя такую игру по теме «Essen», учитель спрашивает: «Welches Essen ist gesund?» Один учащийся называет подходящее слово, например: «Früchte». Второй повторяет его и добавляет название другого полезного для здоровья продукта. И так далее, по очереди, пока все ученики не будут задействованы. Можно провести и второй тур игры, в котором нужно ответить на вопрос «Welches Essen ist ungesund?» Другой вариант игры «Снежный ком» при работе по теме «Essen»: ученики по очереди называют прилагательные, отвечая на вопрос учителя «Wie kann das Essen sein?» Предполагаемые ответы: gesund, schmackhaft, süß, fett, sauer, bitter, scharf, frisch, reif.

✓ *Метод упражнений.* Выделяются воспроизводящие и творческие упражнения. Воспроизводящие упражнения требуют действий по образцу, а творческие упражнения заключаются в продуцировании учащимися собственных высказываний, новых, не имевших ранее места в их речевом опыте [10, 47]. Формированию креативности способствуют именно *творческие упражнения*.

Пример творческого упражнения из учебника немецкого языка – написание личного письма по теме «Wohnen» по образцу [1, 15]. Учащимся предлагается кратко описать свой процесс приведения комнаты в порядок и выразить свое отношение к уборке.

✓ *Метод эвристических вопросов.* Данный метод состоит в том, что педагог задает вопросы, которые наводят учащихся на решение проблемы, или же сами ученики ставят перед собой вопросы, помогающие самостоятельно решить проблему, и ищут ответы на них. Это вопросы *кто? что? зачем? где? чем? как? когда?* Эвристические вопросы называют также ключевыми или наводящими. Они служат для сбора информации в процессе решения творческой задачи. На уроках иностранного языка данный метод может использоваться при написании личных писем, историй по картине или серии картин, сочинений [10, 48].

✓ *Метод «Если бы...»*, обозначенный А.В. Хуторским. Он заключается в описании того, что произойдет, если в мире что-то изменится. Выполнение заданий такого рода развивает не только творческое воображение учащихся, но и позволяет им лучше понять устройство мира [10, 50].

✓ *Метод дискуссий.* В методической литературе дискуссия определяется как «коллективное обсуждение конкретной проблемы, вопроса или сопоставления разных позиций, информации, идей, мнений и предложений» [7, 59]. Данный метод формирует у учащихся умения говорения и аудирования, позволяя конструктивно взаимодействовать на иностранном языке, а также креативность.

Приведем пример. Дискуссия по теме «Technik» [1, 63]. Учащиеся делятся на три группы. Первая группа управляет дискуссией, вторая высказывает аргументы «за», а третья выдвигает аргументы «против». Каждой из групп предложены фразы, которые можно использовать в ходе дискуссии.

Рекомендуем использовать принципы и методы обучения, которые способствуют формированию (развитию) креативности учащихся, их творческому самовыражению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М. М. и др. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Михалак. – М. : Просвещение : Cornlesen, 2014. – 96 с.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Горлова Н. А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы : учебное пособие. – М. : МГПУ, 2010. – 248 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред.пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Academia, 2005. – 173 с.
7. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д., 2004.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
9. Приходченко Е. И. Дидактические игры как средство активизации познавательной деятельности обучаемых / Е. И. Приходченко, Н. Н. Капацина // Научные исследования: Ключевые проблемы инновационной деятельности в системе образования Донецкой народной республики. – 2017. – С. 212–216.
10. Тюленева Т. В. Формирование креативности при обучении иностранному языку (на примере немецкого языка) : учебно-методическое пособие для студентов. – Астрахань : Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2021. – 270 с.
11. Тюленева Т. В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 30 с.

ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных языков
Астраханский государственный медицинский университет

Кострыкина Светлана Сергеевна

преподаватель
Астраханский государственный медицинский университет

Феномен интерференции, возникающий в процессе контактирования языков, требует учета социально-исторических условий. Более того, явление интерференции входит в прямую зависимость от метода, этапа и средств обучения.

Ключевые слова: интерференция, язык, метод, обучение, контактирование.

Неотъемлемой частью современной социолингвистической ситуации является мультилингвизм, выдвигающий в сфере образования новые задачи подготовки учащихся в рамках многонациональной и поликультурной среды. Одна из таких задач заключается в выработке эффективных технологий, позволяющих преодолеть негативные последствия взаимовлияния контактирующих языков.

Неизбежным становится возникновение межъязыковой интерференции, определяемой, согласно исследователю языковых контактов У. Вайнрайху, как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают языков больше, чем один» [3, 22]. При этом необходимо заметить, что интерференция в речи обучаемых проявляет себя, в соответствии с уровневой системой языка, на каждом из его ярусов, что порождает многочисленные фонетические, лексические, грамматические и прочие ошибки.

Актуальная проблема интерференционных нарушений в речи изучающих иностранные языки впервые оказалась в фокусе внимания исследователей в 60–70-х гг. XX в., что привело к появлению работ Е.М. Верещагина, Ю. Ю. Дешериева, Ю. А. Жлуктенко, А. Е. Карлинского, И. И. Китросской, Л.Н. Ковылиной, В.Ю. Розенцвейга и других авторов. Среди современных публикаций, посвященных интерференции при изучении иностранных языков, многоуровневые исследования явления представлены в работах В. В. Алимова, Г. Г. Алисмановой, Г. М. Вишневской, Г. Г. Галиулиной, С. Е. Кузьминой, Н. Н. Рогозной, М. М. Фомина, М. В. Щербаковой, И. Н. Щукиной и других [4]. Однако сложный

вопрос о возможных способах преодоления межъязыковой интерференции в сфере обучения иностранным языкам все еще остается на стадии разработки.

Поскольку интерференция является результатом взаимодействия языковых систем при языковых контактах и в условиях самостоятельного изучения языка, ее возникновение в речи объективно неизбежно.

Явление интерференции как многоаспектный феномен требует рассмотрения не только с позиций лингвистики, но и с точки зрения психологии, социолингвистики и методики преподавания иностранных языков, что позволило бы осветить изучаемый феномен комплексно в рамках следующей четырехкомпонентной системы: лингвистические; психологические; социолингвистические; методические.

К собственно лингвистическим факторам, детерминирующим возникновение и развитие интерференции, следует отнести, во-первых, расхождения и сходства контактирующих языков. По справедливому утверждению У. Вайнрайха, «интерференция всегда связана с языковой структурой, она представляет собой как бы своеобразный отклик языковой структуры на проникший в нее чужеродный элемент» [6, 1].

Таким образом, к лингвистическим причинам интерференционных явлений справедливо отнести как сходства, так и различия в системах взаимодействующих языков.

Как отмечал еще У. Вайнрайх, при изучении интерференции необходимо учитывать не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические факторы [6, 1]. Продолжая классификацию причин возникновения и развития интерференции, выделим группу психологических, среди которых рассмотрим такой фактор, как языковые способности.

А. А. Леонтьев, известный специалист в области психологии и лингвистики, предлагает следующее определение языковой способности: «Языковая способность есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [5, 54]. Исходя из данного определения, возможно предположить, что слабое развитие языковых способностей является одной из главных психологических причин, обуславливающих интерференционные нарушения в речи, так как в этом случае снижается степень адекватности восприятия и усвоения знаков одного языка для их воспроизведения в другом.

К социолингвистическим факторам, вызывающим интерференционные явления в речи говорящих, следует в первую очередь отнести социально-исторические условия контактирования языков. Согласимся с Л.И. Баранниковой, которая пишет: «К числу факторов, влияющих на степень развития интерференции, в первую очередь относятся общие социально-исторические условия, в которых оказываются ... носители контактирующих языков. Большое значение имеет размер контактирую-

щих групп, уровень развития их языков (наличие старой письменной традиции и т. п.)» [2, 12].

Выделив такие причины интерференционных явлений, как собственно лингвистические, психологические, социолингвистические (а также находящиеся на стыке названных областей), перейдем к рассмотрению методических факторов, к которым отнесем в первую очередь подход и определяемый им метод обучения. Базирующаяся на сознательном подходе группа методов, среди которых наибольшее распространение в методике получили сознательно-практический и сопоставительный, включает в себе наименьшую возможность для проявления интерференции. Согласно определению «Нового словаря методических терминов и понятий» (2009), сознательно-сопоставительный метод учитывает особенности родного языка учащихся, «что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка при изучении иностранного и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый – с другой» [1, 283].

Помимо названных метода и средств обучения, на наш взгляд, необходимо рассмотреть и такой критерий, как этап обучения. Как утверждает Л. И. Баранникова, «при изучении иностранного языка обычно наблюдается односторонняя интерференция, т. е. только проникновение элементов родного языка в изучаемый язык. На конечных этапах изучения, когда система другого языка усваивается достаточно полно..., происходит затухание интерференции» [2, 15]. Приняв данное утверждение в качестве теоретической предпосылки, можно предположить, что степень интерференционного влияния образно пропорциональна этапу изучения иностранного языка, вследствие чего начальный этап обучения в большей мере способствует появлению и развитию в речи обучаемых интерференции.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод о том, что межъязыковая интерференция требует комплексного изучения с позиций лингвистики, психологии, социолингвистики и методики преподавания. Многоаспектный характер причин возникновения, проявления и развития интерференционных изменений в речи учащихся иллюстрирует необходимость учета как лингвистических, так и указанных экстралингвистических факторов, без которого невозможно предупреждение и преодоление интерференции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009.
2. Баранникова Л. И. Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции / Л. И. Баранникова. – Саратов, 1966.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко / У. Вайнрайх. – К., 1979.
4. Вишневская Г. М. Билингвизм естественный и искусственный / Г. М. Вишневская // Билингвизм. Интерференция. Акцент. – Иваново, 2005.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 2010.
6. Weinreich U. Languages in contact / U. Weinreich. – N. Y., 1953.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных языков
Астраханский государственный медицинский университет

Носенко Гульсания Нуртыновна

кандидат филологических наук, доцент
Астраханский государственный медицинский университет

Сегодня насчитывается больше сотни различных образовательных технологий. Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Но все ли они актуальны в современном мире? Чтобы разнообразить обучение и иметь возможность идти в ногу со временем, элементы обучения геймифицируют.

Ключевые слова: образование, технологии, геймификация, методология, мотивация

О геймификации сейчас говорят все, ведь это новый мировой тренд – обучать с использованием игровых методик. Причем в буквальном смысле: играть в обучении становится важным для современных учеников-хоумлендеров, выросших в среде видеоигр.

Геймификация становится интересной не только из-за изменения социально-психологического портрета обучающегося. Есть три основных причины повсеместного интереса к геймификации:

- влияние рынка: по информации агентства App Annie в третьем квартале 2017 г. пользователи потратили только на мобильные игры \$17 млрд.

- связь между игрой и процессом обучения у детей: давно известно, что самый простой способ обучения – это игра. Именно играя, ребенок познает не только физический, но и социальный мир. Исследование доктора Арне Мэй из Регенсбургского университета (Германия) доказывает, что в результате освоения нового навыка во время игры рост серого вещества происходит за считанные недели.

- растущий интерес к играм среди взрослых: последнее время индустрия видеоигр переживает настоящий бум, появились субкультура геймеров и киберспорт, теперь видеоигры удел не только детей, но и взрослых. И выросшее на компьютерных играх поколение Y, будучи экономически активной частью населения, переносит на обучение уже знакомые паттерны поведения [2, 146].

Сейчас мы можем говорить о **трех видах** геймификации образования:

- глубокая, когда обучающийся полностью погружается в мир игры;
- легкая, когда в процессе обучения применяются лишь элементы игры;
- промежуточная, т.е. совмещающая принципы двух остальных подходов.

Однако, если присмотреться к процессу классического обучения, мы можем заметить, что там также есть элементы игры: достижения, левел-ап и оценки, которые получает обучающийся. Почему же этого становится недостаточно?

Такая система уже недостаточно вовлекает в процесс обучения. Вовлечение или включенность не только повышает мотивацию достижения. Знания, полученные во время вовлеченного обучения, запоминаются лучше. Во время игры намного быстрее и проще развиваются soft-skills: командная работа, коммуникабельность, открытость, креативность.

У идеи геймификации находятся как сторонники, так и противники.

Положительные аспекты:

- делает обучение более интересным;
- использует привычные игровые действия;
- повышает мотивацию;
- побуждает ребенка на самостоятельное обучение;
- применение знаний на практике;
- развивают организованность и командную работу.

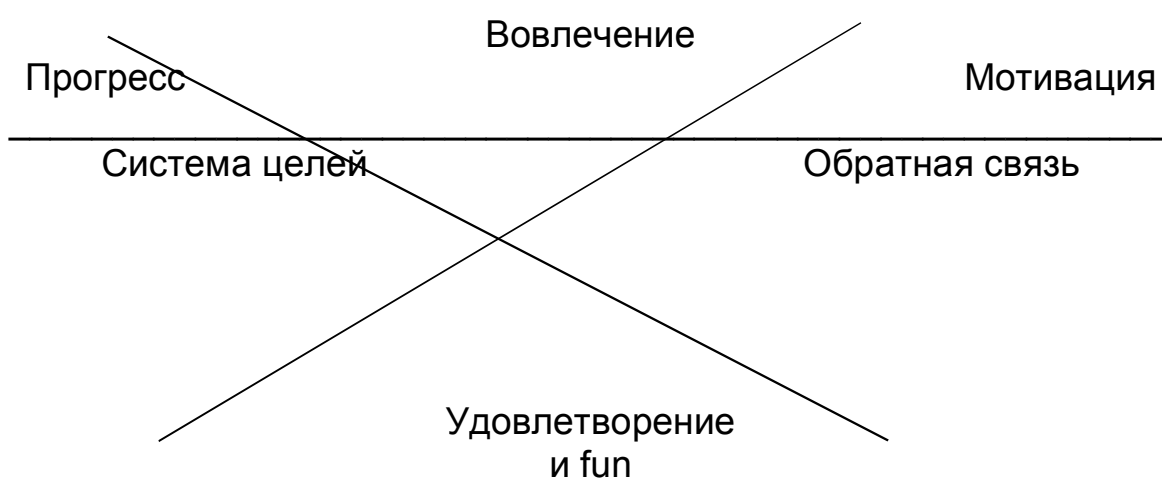
Отрицательные аспекты:

- обучение может стать азартным, потерять обучающую суть;
- развитие конкуренции и соревновательного отношения между обучающимися;
- затратно по времени разработки для преподавателя.

Геймификация – это полезный и интересный тренд, который является ответом на многие вызовы современности. Однако необходимо помнить, что обучение – это серьезная деятельность. И всё-таки оно должно быть интересным, практикоориентированным и направленным на развитие личностных качеств учеников, а не только зубрежку определенных знаний.

Геймификация – это, прежде всего, техника изменения поведения человека, так как в ее основе лежит анализ поведения человека, а также методология правильной мотивации, исходящая из анализа поведения данного человека [1, 155].

Цели геймификации:



ЛИТЕРАТУРА

1. Leaning M. A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree // *Journal of Media Practice*. – 2015. – № 16 (2). – P. 155–170.

2. Lee J., Hammer J. Gamification in education: What, how, why bother? // *Academic Exchange Quarterly*. – 2014. – 15 (2). – P. 146.

3. Пословицы и поговорки как эффективный элемент в системе обучения иностранному языку. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/12/21/poslovitsy-i-pogovorki-kak-effektivnyy-element-v> (дата обращения 20.04.2021).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Лизунова Светлана Борисовна

учитель английского языка,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
г. Астрахани «Гимназия № 2»

В статье рассматривается использование нестандартных форм проведения уроков иностранного языка в начальной и средней школе. Дается краткое описание разнообразных форм нестандартного урока.

Ключевые слова: *нестандартная форма, индивидуальный подход, творческая активность, ролевая игра, повышение мотивации, эмоциональное воздействие*

Применение нестандартных форм проведения уроков иностранного языка даёт возможность привить учащимся интерес к языку, создаёт положительное отношение к его изучению, тем самым повышает мотивацию ребенка к изучению иностранного языка, стимулирует речевую деятельность учащихся, способствует их речевой активности, даёт возможность более целенаправленно осуществлять индивидуальный подход в обучении [3, 11].

К нестандартным формам урока следует прибегать при завершении или повторении темы. То есть тогда, когда у учащихся есть необходимый запас слов, когда они получили нужную информацию по данной теме и у них сформировались навыки аудирования, говорения и чтения на основе пройденной лексики, закреплённых грамматических структур [5, 17]. Преимущество этих уроков состоит в том, что на них ребята видят результаты своей работы по теме, они могут показать свои умения и навыки во всех видах речевой деятельности, причём эти умения следует оценивать не одной, а несколькими оценками.

Ученикам нравятся нестандартные формы уроков и, как правило, работают они активно и с большим интересом. Их привлекают интересная, неожиданная форма урока и атмосфера общения. На таких уроках дети, как правило, не боятся говорить на иностранном языке и чувствуют себя раскованно. Подобные уроки оказывают на детей сильное эмоциональное воздействие, повышают мотивацию обучения и активизируют работу всех учащихся, даже самых слабых. К преимуществам уроков такого рода можно отнести и то, что подобные уроки позволяют осуществлять более глубокий контроль знаний учащихся [1, 37]. Как правило, зная заранее о проведении итогового нестандартного урока по теме, учащиеся серьезнее готовятся к повседневным урокам.

Эффективность данной формы зависит от дифференцированного подхода к учащимся, учёта их языковой подготовки. При выборе форм нестандартного урока учитель должен учитывать возрастные особенности и интересы учащихся.

На начальном этапе обучения, когда уровень языковой подготовки учащихся невысок, я обычно останавливаюсь на таких формах нестандартного урока, как урок-игра, урок-праздник, урок-концерт, смотр-конкурс. На среднем этапе обучения я выбираю такие формы, как урок-КВН, урок – смотр знаний, урок-телемост, урок-викторина, урок – литературная гостиная, урок – ток-шоу. На старшем этапе, когда у учащихся сформирован навык неподготовленной речи, предпочтение отдаётся таким формам, как урок-конференция, урок-диспут, урок-семинар, урок-зачёт, урок – ток-шоу, так как на этих уроках ребята должны не просто пересказывать чьи-то мысли, но, прежде всего, выражать своё мнение по обсуждаемой проблеме. При выборе формы нестандартного урока я исхожу и из темы урока. Так, при изучении тем «Москва – столица России», «Вашингтон – столица США», «Лондон – столица Великобритании» обобщающий урок провожу в форме заочной экскурсии по городу. При изучении темы «Охрана окружающей среды» итоговый урок проходит в форме устного журнала или пресс-конференции и т.д.

Хотелось бы остановиться на разнообразных формах нестандартного урока и поделиться своим опытом их проведения.

Урок-экскурсия. При завершении работы по некоторым разговорным темам («В библиотеке», «В музее» и т.д.) учителя в качестве итогового урока проводят урок-экскурсию. Преимущество этой формы урока состоит в том, что дети во время такой экскурсии имеют возможность применять свои знания английского языка на практике. В процессе такой игры-экскурсии учащиеся не просто говорят, но и играют роли экскурсоводов, работника музея, библиотекаря и гостей из стран изучаемого языка. Уроки-экскурсии обычно проводятся на среднем этапе. Так, приступая к изучению темы «В библиотеке» сообщаю учащимся, что итогом их работы на уроке будет экскурсия в школьную библиотеку. Поэтому я предлагаю им пойти в библиотеку и обратить внимание на такие детали, как расположение стеллажей, книг, привлечших их внимание, т.е. необходимо заранее подготовить их к предстоящей экскурсии. Затем делю класс на две группы: «гости из Великобритании» и «экскурсоводы». По пути в библиотеку «экскурсоводы» знакомятся с библиотекарем, «гости» рассматривают помещение библиотеки, слушая рассказ «экскурсоводов». «Гости из Великобритании» задают вопросы «экскурсоводу». «Библиотекарь» спрашивает «иностранных гостей» о библиотеке в Британских школах. В заключение «англичане» рассказывают о знаменитых писателях: А.К. Дойле, В. Шекспире, Дж.Г. Байроне и др., а «хозяйева» называют своих любимых писателей, читают стихи русских и английских поэтов. С помощью урока-экскурсии учащиеся убеждаются

в том, что могут на практике говорить по теме. Их привлекает необычная форма урока. Особенно охотно дети выступают в роли «экскурсоводов».

Урок – беседа за «круглым столом». Форма урока «за круглым столом» получила сейчас широкое применение. Содержание уроков составляет беседа по теме или проблеме, близкой и интересной учащимся. Учитель и ученики садятся за общий «круглый стол», составленный из парт. Таким образом, педагоги пытаются моделировать реальное общение на иностранном языке. Уроки – беседы «за круглым столом» обычно проводятся на заключительном этапе работы над темой, при этом выбираются те подтемы, при обсуждении которых можно организовать обмен мнениями и впечатлениями. Задача такого урока – практика школьников в диалогической и монологической речи, в аудировании; задачи воспитательного и развивающего обучения определяются спецификой и содержанием конкретной темы [2, 74]. Возможными темами уроков «за круглым столом» могут быть следующие темы:

- Знакомимся с семьями одноклассников.
- Как мы празднуем дни рождения и другие праздники.
- Как ты представляешь себе школу будущего?
- Твои планы на будущее.

Чтобы приблизить учебную коммуникацию к реальной, учителя стараются связать основную тему беседы с ранее освоенными темами, перевести общение в непринуждённую беседу на разные темы. Уроки-беседы расширяют кругозор школьников, развивают их интересы, мыслительную активность и коммуникативность, укрепляют чувство сотрудничества педагога с воспитанниками [4, 28]. В своей работе я часто использую такую форму урока, как беседа за «круглым столом». Я провожу беседу обычно на заключительном этапе работы над темой, при обсуждении стараюсь организовать работу так, чтобы дети не только говорили заученное дома, но и обменивались своими мнениями и впечатлениями, включаю в беседу подготовленные и неподготовленные сообщения учащихся. Так, на уроке по теме «Любимые занятия и увлечения» ребята рассказывали о своих увлечениях: любители книг – о любимых авторах и домашних библиотеках, спортсмены – о тренировках, соревнованиях и спортивных достижениях, умельцы – о поделках, любители животных – о своих питомцах. Я заранее прошу ребят по возможности сопровождать свой рассказ презентацией коллекций книг, фотографий. Любители музыки приносят с собой диски с песнями своих любимых певцов. Девочка, которая любит печь и готовить, угощала ребят домашним печеньем. На таких уроках я стараюсь создать атмосферу доброжелательности и в своей речи использую только такие выражения, как «Who would like to tell us about...? I'd like to ask you about... You are welcome. Any more ideas?» и т.д. Я тщательно готовлю планы таких уроков-бесед, но не знакоблю с ними учащихся и не устраиваю репетиции, чтобы учащимся и мне было интересно на уроке. В конце такого урока я

всегда отмечаю ребят, которые были наиболее активны во время беседы. Причём я твёрдо уверена, что плохие отметки за подобные уроки ставить вообще нельзя. Требование деликатного подхода к ошибкам в речи учащихся, справедливое в отношении всего урока, тем более важно для специализированного урока общения. По ходу беседы, я считаю, могут исправляться только те ошибки, которые грубо нарушают коммуникацию, вызывают непонимание речи, но это следует делать осторожно, деликатно. Вместе с тем в начале следующего урока мы с ребятами коллективно анализируем допущенные ошибки, я обращаю внимание учащихся на произношение ряда слов, на способы выражения той или иной мысли, на определённую грамматическую форму.

Успех уроков «за круглым столом» зависит от многих факторов: от уровня речевой подготовки школьников, от степени освоения темы, от качества плана-сценария урока и от того, как учитель исполняет роль речевого партнёра: умеет ли он направить беседу, импровизировать, внимательно и заинтересованно слушать, адекватно и выразительно реагировать на высказывания учащихся – радоваться, удивляться, соглашаться, не соглашаться. Ребятам нравятся такие уроки, так как их привлекает необычная форма проведения, а также то, что они видят результаты работы над темой. Они получают удовольствие от самого факта общения на английском языке. Дружеская беседа позволяет увидеть в иностранном языке реальное средство общения, что благотворно сказывается на отношении со стороны учащихся к урокам и к изучению иностранного языка вообще.

Урок-соревнование. Этот вид нетрадиционного урока проводится на начальном и среднем этапах обучения. Для детей этого возраста характерны общительность, эмоциональность и свежесть восприятия. Ребята воспринимают то, что вызывает интерес, эмоции. Поэтому для поддержания интереса к языку надо поддерживать внимание детей на уроке и использовать занимательные сюжеты, игровые ситуации, интересные конкурсы. Урок-соревнование можно провести в форме популярных телевизионных игр, например, «Звёздный час» или «Зов джунглей». Классное помещение оформляется в соответствии с темой урока и формой игры-соревнования. На доске помещаются опорные лексические и грамматические таблицы. Если в классе две группы изучающих английский язык, то подготовка к мероприятию облегчается. Урок-соревнование включает в себя разнообразные конкурсы, во время которых контролируются навыки употребления в устной речи изученной лексики, навыки устной (монологической и диалогической) речи. Один из конкурсов (обычно в конце урока) носит подвижный игровой характер. Игровой конкурс служит психологической разрядкой для детей и хорошим завершением урока. В конце урока учитель оценивает работу учащихся и подводит итоги урока.

Урок – эстафета знаний. Обычно данный вид нестандартного урока я провожу на всех этапах обучения. Этот урок носит соревновательный характер, на уроке оцениваются результаты каждого ученика. Интенсивности урока способствуют разнообразные задания по всем видам речевой деятельности. Причём каждый ученик получает оценки по всем речевым навыкам. На такой урок обычно в качестве жюри приглашаются несколько учителей или способных старшеклассников. При составлении плана урока-эстафеты предусматривается тренировка навыков устной речи, умений и навыков чтения АТ с общим охватом содержания, аудирования, отработка грамматических явлений и письма, а также тренировка умения задавать вопросы по содержанию текста. Преимущество этой формы урока состоит в том, что за короткий срок (обычно два спаренных урока) можно проконтролировать всех учащихся группы. Учитель имеет возможность объективно оценить умения и навыки учащихся во всех видах речевой деятельности.

Урок-семинар. В последнее время учителя внедряют в практику преподавания на старшем этапе вузовские формы учебной работы, в частности разрабатывают уроки-семинары. Учитель выбирает эту форму урока по таким темам, по которым в учебниках мало материала, а тема сама по себе актуальна. При подготовке к таким урокам ученики используют разные источники: справочники, газеты, интернет-ресурсы. Задания они выполняют в форме докладов, презентаций, тезисов, планов, рисунков, с которыми выступают на уроке. Все ученики принимают участие в обсуждении докладов, рецензируют, оценивают выступления своих одноклассников, дополняют ответы, участвуют в подведении итогов. На семинаре ученики рассматривают 4–5 вопросов. Так, на уроке по теме «Природа вокруг нас» учащиеся обсуждали следующие вопросы:

1. Астрахань – наша малая Родина.
2. Природные богатства Астрахани.
3. Помоги сохранить уникальную природу нашего края.
4. Твой личный вклад в защиту окружающей среды.

Такая работа приучает учащихся более вдумчиво работать с материалом по той или иной теме, работать с карандашом в руке, делать пометки, выделять главное из большого объёма информации.

Урок-праздник. Кроме всех вышеперечисленных нетрадиционных форм преподавания иностранного языка в нашей школе стали традиционными уроки-праздники, которые мы проводим в канун английских и американских праздников. Особой популярностью пользуются уроки, посвящённые таким праздникам, как День Святого Валентина и Рождество. Подготовку к таким урокам мы начинаем задолго до праздника. Вместе с детьми готовим оформление праздника, пишем сценарий, распределяем роли, готовим костюмы. Приглашаем на праздник учителей и родителей. Красиво оформляем кабинет. Сценарии подобных праздников

мы пишем все вместе и каждый год получаем новые сценарии. Уроки-праздники проходят интересно и запоминаются детям надолго.

Итак, в данной статье были описаны лишь некоторые из форм нестандартных уроков иностранного языка. Для того, чтобы любой ребёнок получил от такого урока удовлетворение, научился тому или другому, запомнил его, ни в коем случае нельзя относиться к уроку формально, часто проводить одно и то же, надо постоянно вносить что-то новое, творчески подходить к подготовке каждого такого урока. Проведение от одного до нескольких уроков в год в той или иной языковой группе учащихся при соблюдении жанрового разнообразия, чётком продумывании структуры, вдохновении детей на ту или иную идею, совместную подготовку чудесного праздника – всё это станет несомненным залогом вашего успеха в методике и практике проведения нестандартных уроков иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базаркина Е. Л. Английский язык. 5–11 классы: нестандартные уроки. – Волгоград : Учитель, 2015. – 137 с.
2. Дзюина Е. В. Театрализованные уроки и внеклассные мероприятия на английском языке: 1–4 классы. – М. : ВАКО, 2016. – 92 с.
3. Кокорина Л. А., Кудяева Н. Б. Проблема мотивации и творчества на уроках иностранного языка в условиях информатизации образования. – Армавир, 2014. – 27 с.
4. Кокорина Л. А. Творчество педагога на уроках английского языка. – Армавир, 2016. – 51 с.
5. Васильева Л. В. Предметные недели в школе. Английский язык. – Волгоград : Учитель, 2014. – 25 с.

ПРОЕКТЫ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТАХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Маврикова Ирина Валентиновна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В работе представлены результаты анализа учебно-методических комплектов по немецкому языку для 5 класса «Alles klar» и «Horizonte». Цель данного исследования – выявление таких проектов, которые могут быть использованы в обучении школьников иноязычной письменной речи. Особое внимание уделяется количественному и качественному анализу данных проектов. Результаты исследования могут быть использованы в методике обучения немецкому языку.

Ключевые слова: учебно-методический комплект (УМК), проект, проектная технология, письменная иноязычная речь

В данной статье мы не только выделили проекты, но и классифицировали их по доминирующему в проекте виду деятельности, по количеству участников, по продолжительности и по предметно-содержательной области [3, 103].

Серия УМК «Horizonte» направлена на изучение немецкого языка как второго иностранного в объеме 2 часов в неделю.

Учебник 5-го класса включает в себя лишь один проект:

- «Was kennt ihr /findet in eurem Land aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz?» — информационный, групповой, краткосрочный, межпредметный проект [2, 38]. Он способствует развитию у школьников графических и орфографических навыков письма.

Учитель может представить в проектной форме и следующие задания:

- Schreibe deinen Chat-Text — творческий, индивидуальный, монопроект, краткосрочный [2, 10].

- Ein Tier beschreiben (Projekt «Mein Haustier») — творческий, индивидуальный, межпредметный, краткосрочный [2, 30].

Упомянутые выше проекты направлены на формирование у пятиклассников умения сообщать о себе в письменной форме, которое

содержится во ФГОС основного общего образования по иностранному языку.

- Lueckentext — творческий, индивидуальный, монопроект, краткосрочный [2, 65]. В данном задании ученики выбирают тексты из учебника, затем убирают из них отдельные слова (глаголы или существительные) или половину каждого третьего слова, затем дети обмениваются ими в классе. Этот проект способствует формированию и развитию графических и орфографических навыков.

- Eine Postkarte aus den Ferien — творческий, индивидуальный, монопроект, краткосрочный [2, 83]. Он развивает умение писать личное письмо по образцу.

С помощью заданий из рабочей тетради можно разнообразить работу по обучению школьников письму. Например:

- «Das mag ich nicht» (Sammle oder male Bilder und mach ein Plakat) – творческий, индивидуальный, монопроект, минипроект [1, 7] обучает каллиграфии и орфографии.

- Mach ein Suchrätsel für die anderen in der Klasse — творческий, индивидуальный, монопроект, краткосрочный проект [1, 53] может входить в комплекс заданий, направленных на формирование каллиграфического письма на немецком языке.

Таким образом, в УМК «Horizonte» преобладают творческие проекты (78,6 %) по отношению к информационным (14,3 %) и к исследовательским (7,1 %). В нем делается упор на краткосрочные и мини-проекты (их соотношение: 85,7 % к 14,3 %), долгосрочные проекты не были выявлены. Среди найденных четырнадцати проектов 71,4 % заданий рассчитаны на индивидуальную работу учащихся, однако 28,6 % учитель может провести, разделив учащихся на группы (парная работа в них не предусмотрена). Что касается предметно-содержательной области проектов, то здесь доминируют монопроекты (78,6 %), межпредметные составляют всего 21,4 %. Целью выполнения 57,1 % всех проектов является развитие навыков графики и орфографии, а чтобы направить эти проекты на развитие умений письменной иноязычной речи, необходимо скорректировать установки к заданиям. К примеру, в проекте «Lueckentext» учащимся может быть предложено составление своих собственных текстов в письменной форме, а не заимствование готовых из учебника. Кроме того, можно добавить долгосрочные, межпредметные проекты, которые будут рассчитаны, например, на четверть и связаны с другими предметами школьной программы.

УМК «Alles klar» рассчитан на изучение немецкого языка как первого, так и второго иностранного в основной школе в объеме 3 часов в неделю.

Учебник содержит два проекта:

- «Давайте рассмотрим ваши семейные фотографии. Расскажите вашим друзьям о своей семье» — творческий, индивидуальный, краткосрочный, монопроект [4, 43].

- «Опишите, чем занимаются в этой семье во время встречи родственников, составьте небольшой рассказ» — творческий, индивидуальный, краткосрочный, монопроект [4, 61].

Оба описанных выше проекта стимулируют развитие у пятиклассников умения составлять рассказы о себе и семье в письменной форме, которое является обязательным, согласно ФГОС.

В рабочей тетради также содержатся упражнения, выполнение которых может быть организовано в проектной форме:

- «Что происходит в городе, а что — в деревне?» (составьте два письменных рассказа) — творческий, индивидуальный, краткосрочный, межпредметный проект [5, 64], который способствует формированию у учащихся умений выражать свои мысли и идеи в письменной форме.

- «Заполни свой «Алфавит того, что я люблю» — творческий, индивидуальный, краткосрочный, межпредметный проект [5, 7].

- «Заполни свой «Алфавит того, что я не люблю» — творческий, индивидуальный, краткосрочный, межпредметный проект [5, 8].

Два последних задания формируют у пятиклассников основы немецкой каллиграфии и орфографии.

- «Напиши ответ на письмо. Расскажи, как ты учишься» — творческий, индивидуальный, краткосрочный, монопроект [5, 69], обучающий школьников написанию личного письма с опорой на образец.

В целом, в этом УМК представлены лишь творческие, индивидуальные и краткосрочные проекты (исследовательские и информационные, групповые и парные, долгосрочные и мини-проекты не были обнаружены). Среди найденных одиннадцати проектов 72,7% составляют межпредметные проекты, а 27,3% — монопроекты. Отметим, что в данном УМК большее внимание уделяется формированию умений письменной иноязычной речи (66,7% всех заданий), а не графических и орфографических навыков письма (33,3%).

В результате анализа учебно-методических комплектов «Horizonte» и «Alles klar», можно сделать следующие выводы:

1. Количество заданий в проектной форме, целью которых является формирование у учащихся письменной иноязычной компетенции, в данных УМК примерно сопоставимо (14 в «Horizonte» и 11 в «Alles klar»). В учебнике «Horizonte» для 5-го класса на выбор учителя представлено 10 заданий, которые дети могут выполнить в форме проекта, а в учебнике «Alles klar» — 2. Что касается рабочих тетрадей этих УМК, то здесь прямо противоположная ситуация: в «Horizonte» — 4 проекта, в «Alles klar» — 9.

2. Следует отметить, что в учебно-методических комплексах «Horizonte» и «Alles klar» преобладают творческие и индивидуальные проекты, но отсутствуют долгосрочные и парные.

3. Что касается отличий, то в «Alles klar» были выявлены лишь краткосрочные проекты, а УМК «Horizonte» содержит еще и мини-проекты, которые могут быть выполнены в рамках одного урока или даже его части. Кроме того, в «Horizonte» преобладают монопроекты, в «Allesklar» — межпредметные. В УМК «Alles klar» представлены лишь индивидуальные проекты, в то время как в «Horizonte» присутствуют и групповые.

4. Большинство заданий в УМК «Horizonte» связаны с развитием навыков графики и орфографии, в то время как «Alles klar» фокусируется на развитии умений письменной иноязычной речи.

5. В УМК «Alles klar» мало проектных заданий, направленных на развитие творческих способностей учащихся, большинство из них имеют такие формулировки, как: ответьте на вопросы, переведите, составьте диалоги, а в УМК «Horizonte», напротив, мы видим большее разнообразие: написание писем, открыток, сочинений, заполнение анкет и т. д.

Таким образом, проектная технология помогает сделать процесс обучения школьников иноязычной письменной речи более эффективным, интересным и не столь затратным по времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык. 5 класс: рабочая тетрадь для общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение: Cornlesen, 2015. — 80 с.

2. Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение: Cornlesen, 2011. — 104 с.

3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. — 2000. — № 2. — С. 3–10.

4. Радченко О. А., Хебелер, Г., Стёпкин, Н. П. Alles klar! 1-й год обучения (5 класс): учеб. для общеобразоват. учреждений. — М.: Дрофа, 2003. — 240 с.

5. Радченко О. А., Хебелер Г., Стёпкин Н. П. Alles klar! 5 класс (1-й год обучения): Рабочая тетрадь в двух частях. — М.: Дрофа, 2004. — 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Петрякова Юлия Александровна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В результате анализа УМК «Horizonte» было выявлено, что из всего набора аудиовизуальных средств в них содержатся только фонозаписи, а видеоматериалы отсутствуют. В статье приведены примерные упражнения к самостоятельно снятому видео, способствующие иноязычному устно-речевому общению школьников, которые могут быть использованы на уроках немецкого языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аудиовизуальные средства обучения, видеоролик, этапы аудиовизуального процесса

Одна из главных целей обучения иностранному языку в школе — формирование коммуникативной компетенции. «Овладение этой компетенцией вызывает большие трудности в связи с ограниченной возможностью общения учеников с носителями языка и использованием навыков и умений разговорной речи» [3, 100]. Современные технологии дают возможность расширить рамки урока и использовать новые формы обучения.

Наиболее актуальные проблемы обучения иностранным языкам связаны с применением аудиовизуальных средств обучения. Появление обучающей аудиовизуальной техники и возможность использования её на уроках иностранного языка внесли изменения в процесс обучения и оказали влияние на методику преподавания [1, 56]. Работа с аудиовизуальными средствами обучения требует от преподавателя специальной подготовки.

«Аудиовизуальные средства обучения — технические учебные пособия, которые предназначены для создания иноязычной среды и стимулирования речевой деятельности учащихся, при использовании которых информация поступает по слуховым и зрительным каналам последовательно или синхронно» [2, 221].

Важным для учителя становится создание возможных вариантов заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции учащихся с использованием аудиовизуальных средств на уроках немецкого языка.

Анализ УМК «Horizonte» показал, что в состав этих комплектов не входят аудиовизуальные материалы для обучения немецкому языку. Поэтому нахождение таких аудиовизуальных средств обучения, которые можно включить в канву урока, становится актуальным. На наш взгляд, наиболее подходящим средством обучения является короткое самостоятельно снятое видео с использованием коллажа. Преимущество такого видеоролика заключается в его непродолжительности, ёмкости информации и возможности его изготовления по любой изучаемой теме на иностранном языке.

Видеоматериал необходимо демонстрировать в несколько этапов. Каждый из них имеет свои задачи, выполнение которых обуславливает результативность всего аудиовизуального процесса. Рассмотрим эти этапы на примере темы «Meine Familie» в 5-м классе.

Согласно Т.П. Леонтьевой, существует три основных этапа:

1. преддемонстрационный;
2. демонстрационный;
3. последедемонстрационный [4, 70].

На **первом** этапе можно использовать задания на предвосхищение содержания текста для развития навыков прогнозирования и языковой догадки.

Задание 1. Просмотрите видео без звука и предположите, о чём пойдёт речь.

Задание 2. Просмотрите видео без звука и скажите, где находятся главные герои и кем они приходятся друг другу.

Задание 3. Как бы ты озаглавил это видео?

На **втором** этапе ученикам можно предложить задания на поиск языковой информации, на развитие умений говорения.

Задание 4. Запишите все местоимения, которые услышите в видеофрагменте. Какие из них притяжательные? Назовите их.

Задание 5. Richtig oder falsch.

1. Alle sind da: Mutter, Vater, meine Schwester und sogar Oma. (f)
2. Auf dem Boden liegt eine große Torte mit Schokolade und Kerzen. (f)
3. Er sieht sich im Raum um, aber findet keine Geschenke. (r)
4. Er merkt gar nicht, wie Oma ihm einen Kuss gibt. (r)
5. Er ist elf Jahre alt. (f)
6. Sein Onkel zeigt einen neuen Ball. (f)
7. Die Überraschung war gar nicht gelungen. (f)

Задание 6. Ответьте на вопросы.

1. Was feiert man in dieser Familie?
2. Wer war zu Hause?
3. Was steht auf dem Tisch?
4. Gibt es einige Geschenke?
5. Worüber dachte der Junge?
6. Was fragte die Oma?

7. Wie alt ist der Junge?

8. Wer zeigt ihm das neue Fahrrad?

На **третьем** этапе учащимся можно предложить проектную работу – ролевую игру. Здесь можно применять упражнения для работы в классе и упражнения для домашней работы, чтобы ученики смогли продемонстрировать полученные знания на следующем уроке.

Для работы в классе используются следующие установки:

Задание 7. Перескажите основное содержание видеофильма.

Задание 8. Придумайте окончание видеосюжета.

В качестве домашнего задания можно предложить задания творческого характера, направленные на развитие коммуникативной компетенции у школьников.

Задание 9. Проект. Сделайте своё видео по теме «Семья».

Задание 10. Ролевая игра „Steffi hat Geburtstag“ (на основе видео).

Как правило, учащимся интересно выполнять такую работу. Если она проводится регулярно и целенаправленно с аудиовизуальными средствами, то способствует развитию умений аудирования и речевой активности учащихся.

Разработанный алгоритм действий с аудиовизуальными средствами можно использовать в 5-м классе, при изучении темы «Meine Familie». Самостоятельно выполненное видео, разнообразные задания по обучению немецкому языку на всех этапах работы с видеофильмом способствуют эффективному устно-речевому общению школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреасян И. М. Практический курс методики преподавания иностранных языков / И. М. Андреасян. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 288 с.

2. Бабинская П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, французский, немецкий: учеб. пос. / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян, А. Ф. Будько, И. В. Чепик. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 285 с.

3. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М.: Academia, 2001. – 256 с.

4. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции. – Минск, 1995. – С. 61–74.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Симонова Марина Александровна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В данной работе представлены результаты анализа различных Интернет-ресурсов, которые могут применяться в обучении школьников немецкому языку.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, ИКТ, образование, немецкий язык

Интернет-ресурсы для начальной ступени изучения немецкого языка

Начальный этап изучения немецкого языка в школе является основополагающим, на данном этапе усваиваются первоначальные знания, формируются умения и навыки. В одних случаях немецкий вводится в начальной школе, в других – в пятом классе. Поэтому интернет-ресурсы должны быть яркими, красочными, с большим количеством наглядности, информация на таких сайтах должна быть актуальной и полезной для обучающегося. Задача сайтов заключается в том, чтобы заинтересовать школьника и включить его в познавательную деятельность.

Представим несколько полезных Интернет-ресурсов для изучения немецкого языка на начальной ступени.

www.kindernetz.de. Начальная страница сайта отображает несколько текстов с картинками, которые можно прочитать и с которыми можно поработать. На сайте также есть озвученные видеоролики, небольшие фильмы и игры. (Пример текста: <https://www.kindernetz.de/sendungen/tiere-bis-unters-dach/pony-in-not-folge-2-100.html>).

<http://www.kika.de>. Данный сайт был разработан совместно с немецкими телевизионными компаниями ZDF („Zweites Deutsches Fernsehen“) и ARD („Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland“). Он будет интересен для учащихся 5–7 классов. На сайте представлено много тематических викторин и игр, а также различные проекты. Например, есть возможность поздравить друга/ одноклассника с любым праздником, прислав ему электронную открытку. Также на данном сайте можно найти тексты на разные темы, о которых рассказывают анимационные герои. (Пример игры:

<https://www.kika.de/nele-nora/spielen/wetterspiel/nele-nora-wetterspiel100.html>).

<http://ingeb.org/kinderli.html>. Сайт предлагает немецкие детские песенки – мелодии и ноты к ним. (Пример песенки с нотами и мелодией: <https://ingeb.org/Lieder/ABCDieKa.html>).

Интернет-ресурсы для средней и старшей ступеней изучения немецкого языка

Подростковые сайты по сравнению с детскими содержат больше текстов для чтения и анализа, предоставляют больше возможностей для обмена информацией. Помимо развлекательной, здесь содержится серьезная информация для размышления на такие темы, как политика, спорт, культура, экология, общение со сверстниками.

<https://www.goethe.de> – это интернет-портал, созданный совместно с Гёте-Институтом. На данном сайте представлено большое количество материала: курсы немецкого языка, статьи разной тематики, онлайн-проекты, журналы. Гёте-Институт предлагает не только очные курсы в Германии, но и курсы в формате онлайн, что на сегодняшний день является очень актуальным. На данном портале также можно узнать последние события в образовательной деятельности Гёте-Института и найти много полезных ссылок. (Пример: <https://www.goethe.de/prj/mwd/ru/deu/fki/anl.html>).

<http://www.studygerman.ru>. Сайт предлагает уроки, игры, полезные видео, тесты, книги. Здесь также есть возможность посетить разговорный онлайн-клуб, что может помочь школьникам развивать и совершенствовать умения диалогического общения и монологического высказывания, не выходя из дома. (Пример теста на знание артиклей: <https://www.studygerman.ru/test/artikel/otsutstvie-artiklya>).

<http://startdeutsch.ru>. Этот ресурс представляет курсы немецкого языка, здесь также можно найти интересные статьи страноведческого характера, например: «Немецкие диалекты» или «Поиск квартиры в Германии и сокращения в объявлениях». (Пример статьи на тему «Немецкие диалекты»: <http://startdeutsch.ru/interesno/o-germanii-i-nemtsakh/1040-nemetskie-dialekty>).

<https://www.de-online.ru/> Сайт подойдет для школьников разного уровня обученности – от А1 до С1. Здесь, например, содержится большое количество аудио- и видеоматериала для изучения немецкого языка. Есть раздел с интересной страноведческой информацией, что может значительно повысить мотивацию изучения немецкого языка. (Пример статьи, содержащей немецкие стихотворения: <https://www.de-online.ru/stihi-o-vesne>).

<https://jugendpresse.de/> – это немецкоязычный портал, где представлены разнообразные тематические статьи для чтения. Здесь также можно познакомиться с молодежными проектами, которые посвящены актуальным вопросам современного общества, например: проблеме

поиска работы или проблемам образования. (Пример: <https://politikorange.de/>).

<http://www.ralf-kinas.de/>. Портал предлагает множество упражнений для выработки грамматических навыков, на применение различных грамматических правил, небольшие тесты, задания повышенной трудности. Здесь также можно найти тесты по страноведению и зарегистрироваться для поиска друга по переписке. (Пример теста по теме «Глаголы с отделяемыми приставками»: <http://www.ralf-kinas.de/>)

Для учителей будет интересен сайт <http://www.hueber.de/deutsch-als-fremdsprache/>. Здесь можно найти много полезных материалов, в том числе тесты разного уровня сложности. (Пример: <https://www.hueber.de/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/aktueller-unterrichtsservice>).

Для того чтобы проверить уровень подготовки учащихся, можно воспользоваться материалами таких сайтов, как www.deutschlernen.com/virtual/e_test_kurz.htm, www.goethe.de/cgi-bin/einstufungstest/einstufungstest.pl. Первый сайт подойдет для учащихся 8–9 классов, второй – для старшей школы.

Таким образом, Интернет представляет неограниченное количество возможностей для изучения немецкого языка. Как уже было отмечено, существует много сайтов, которые помогут внести разнообразие в учебный процесс и повысить его эффективность, проводить контроль (с помощью тестов). Тестирование на компьютере не только позволяет быстро проверить уровень обученности, но и проследить динамику качества обучения при помощи электронного дневника, который имеется во многих интерактивных программах. Это экономит время преподавателя, которое можно использовать собственно для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

В современных условиях учитель-предметник должен уметь пользоваться не только традиционными учебными пособиями, но и информационно–коммуникационными технологиями. Интернет, электронные образовательные ресурсы могут стать хорошим подспорьем как для учителя, так и для ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коптюг М. Н. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителей английского языка // ИЯШ. – 2000. – № 4. – С. 57–59.

2. Полат Е. С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 40–43.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Стрельцова Ангелина Вадимовна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет

В статье представлено шесть игр, способствующих усвоению лексики по темам из УМК «Горизонты» для 6-го класса. В отношении этой лексики использованы следующие виды игр: «Снежный ком», «Элиас», «Антонимы», «Салат из букв», «Подбери определение», «Аукцион».

Ключевые слова: обучение немецкому языку, лексика, игра

Можно по праву утверждать, что из всех аспектов языка наиболее важную роль играет лексика. Обучающиеся во время чтения и аудирования сталкиваются с незнакомой лексикой, которую они должны понять; во время говорения и письма они вынуждены использовать имеющийся у них лексический запас, а также пополнять его, что называется, «на ходу», обращаясь к словарям. Владение иностранным языком предполагает запоминание большого количества лексики. Методика располагает множеством средств для того, чтобы обеспечить усвоение лексики. Одним из наиболее эффективных средств являются лексические игры. Они нацелены на то, чтобы помогать учащимся запоминать слова и использовать их в различных ситуациях. Лексические игры делают обучение более интересным, увлекательным и продуктивным [4, 75]. Благодаря таким играм возрастает мотивация усвоения лексики в частности и изучения иностранного языка в целом.

Приведем примеры игр, которые можно использовать при обучении лексике на занятиях по немецкому языку. Данный комплекс игр может являться дополнением к учебно-методическому комплексу М.М. Аверина, Ф. Джин, Л. Рорман «Горизонты» для 6-го класса.

1. Игра «Снежный ком» («Schneeball»). Известный игровой принцип снежного кома мы применили в отношении тем «Reisegeräck» и «Kleidung». Первый ученик (представим, что его зовут Андрей) называет в рамках предложения вещь, которую он взял бы с собой в путешествие, например: «Ich nehme einen Mantel mit». Второй ученик воспроизводит эту информацию и добавляет, что он сам возьмет в дорогу. Пример: «Andrej nimmt einen Mantel mit, und ich nehme einen Pullover mit». И так

далее, до тех пор, пока очередь не дойдет до последнего ученика, который должен назвать вещи всех участников игры по порядку и добавить название своей. В ходе игры запрещаются повторы: нельзя называть вещь, которую назвал кто-либо ранее.

2. Игра «Элиас» («Elias»). Данный игровой принцип представлен в учебно-методической литературе [2, 238]. Он был применен нами в отношении темы «Kleidung». Класс делится на две команды. Преподаватель заранее готовит два вида карточек, на которых написано несколько слов. Набор слов разный, их количество одинаковое. Каждый вид карточек изготавливается в количестве экземпляров, соответствующем количеству учеников в команде. Игроки первой команды получают набор карточек № 1, игроки второй команды – набор № 2. Члены каждой команды получают по карточке. Сначала дает задание первая команда, вторая – его выполняет, затем наоборот. Задача каждого члена команды – объяснить значение слова на карточке другой команде, не называя при этом самого слова и однокоренных слов. Можно использовать синонимы, антонимы, описания, представлять назначение предмета. Задача другой команды – отгадать как можно больше слов, пока не истечет отведенное время. Если у отгадывающей команды не получается отгадать слово, его можно пропустить и перейти к следующему слову на карточке. Выступить с объяснением своего слова должны по очереди все члены команды. Побеждает та команда, которая сможет отгадать как можно больше слов за отведенный промежуток времени.

3. Игра «Антонимы» («Antonyme»). Класс делится на две команды. Каждая команда получает карточку, на ней написаны слова, к которым нужно подобрать антонимы. (Желательно ответы также поместить на карточке.) Сначала одна команда зачитывает слова на своей карточке, а другая подбирает антонимы. Затем команды меняются ролями. Слова с карточки зачитываются разными членами команды по очереди, или же один человек (капитан команды) зачитывает все слова. Отвечающая команда должна посоветоваться (подобрать антоним к озвученному слову), и ее капитан должен озвучить общий ответ. Команда, дающая задание, проверяет ответы команды-соперника. Если ответ неверный, он исправляется. Преподаватель фиксирует количество правильных ответов, данных каждой командой, и время, потраченное командами на подбор антонимов, выработку общих решений. В игре побеждает та команда, которая быстрее и лучше справилась с заданием. Мы предлагаем применить эту игру в отношении лексики, позволяющей описать, охарактеризовать человека. Примеры антонимичных пар: *jung – alt, klein – groß, aktiv – passiv, froh – traurig, böse – gut.*

4. Игра «**Что это за еда?**» («Was ist das für Essen?»).

Известный принцип «Buchstabensalat» («Салат из букв») мы применили в отношении темы «Еда». Ученикам предлагается составить 8 слов из данных наборов букв:

1. *Kaffertlon* – ... 2. *elnNud* – ... 3. *adelrmeaM* – ... 4. *üseGem* – ...
5. *seiR* – ... 6. *enchBröt* – ... 7. *ihcsFel* – ... 8. *ertuBt* – ...

Слова предлагаются на карточках. Каждый ученик получает карточку, на которой даны 8 слов, написанных в искаженном виде (см. выше). Нужно как можно скорее разгадать, что это за слова, написать их на карточке после искаженных слов (вместо многоточия) и сдать карточку преподавателю. Выигрывает тот ученик, кто быстрее всех разгадал все слова.

5. Игра «Подбери определение» («Wähle das Attribut»). Игровой принцип мы применили в рамках темы «Stadt». Класс делится на две команды. Каждой команде даётся существительное, к которому нужно подобрать как можно больше подходящих определений. Выигрывает та команда, которая подобрала большее количество прилагательных. Например:

a) die Stadt: alt, modern, groß, klein, grün, sauber, schmutzig, schön.

b) die Straße: eng, breit, sauber, schmutzig, grün, schön.

6. Игра «Аукцион» («Auktion»). Данный игровой принцип давно известен в педагогике. Идея его применения в рамках темы «Zimmer» заимствована из учебно-методической литературы [3, 257]. Обучающимся нужно ответить на вопрос, где в помещении может находиться тот или иной предмет. В качестве ответов должны прозвучать разные лексико-грамматические единства. Например, в отношении кровати («Wo kann das Bett stehen?») ответы могут быть следующие: «In der Mitte des Zimmers», «In der Ecke», «Neben dem Schrank», «Rechts vom Sessel», «Links an der Wand». Учащиеся выкрикивают ответы. Учитель, повторяя ответ, дает понять, что он услышан и принят. Выигрывает тот, кто дал последний ответ.

Разумеется, представленный здесь комплекс игр не исчерпывает всего многообразия игр, которые можно провести в процессе обучения немецкому языку в 6-м классе с использованием УМК «Горизонты». Рекомендуем учителям как можно чаще использовать метод игры при обучении иноязычной лексике, задействовать готовые игры и разрабатывать новые, подбирая для известных игровых приемов соответствующее изучаемой теме лексическое наполнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Груздева И. И. Роль лексических игр на среднем этапе обучения иностранному языку / И. И. Груздева // Молодой ученый. – 2016. – № 7.5 (111.5). – С. 42–44.

2. Минаева Е. Н. Игра как метод обучения лексическому аспекту иностранного языка / Е. Н. Минаева // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика : мат-лы Международной научно-практической конференции. – Тюмень, 2020. – С. 236–240.

3. Тюленева Т. В. Формирование креативности при обучении иностранному языку (на примере немецкого языка): учебно-методическое пособие для студентов / Т. В. Тюленева. – Астрахань: ИП Сорокин Роман Васильевич, 2021. – 270 с.

4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1987. – 350 с.

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

*Материалы
научно-практической конференции*

г. Астрахань, 29 мая 2021 г.

Материалы публикуются в авторской редакции.
Техническое редактирование, компьютерная вёрстка
Ю.А. Васильевой

Заказ № 4384. Тираж 10 электрон. оптич. дисков.
Уч.-изд. л. 6,4. Объём данных 960 КБ.

Издательский дом «Астраханский университет»

414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а

Тел. (8512) 24-64-95, 24-68-37

E-mail: asupress@yandex.ru