

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Кафедра немецкой филологии



Язык и знание

Материалы II межвузовского научного семинара «Язык и знание»
Брест, 16 июня 2016

Брест 2016

Язык и знание: материалы II межвузовского научного семинара «Язык и знание», Брест, 16 июня 2016 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; отв. редактор Т.А. Кальчук. – Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, 2016. – 64 с.

В сборник вошли материалы II межвузовского научного семинара «Язык и знание», который проходил 16 июня 2016 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Сборник включает материалы докладов, заслушанных на семинаре.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Апанович Е.В. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Этимология фразеологических единиц немецкого языка	5
Борковская А.В. (ГУО «Гимназия г. Каменец») Дендронимы как часть языковой картины мира	6
Булгакова М.П. (БГЭУ) Лексико-семантические поля в динамическом аспекте	9
Буров А.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Особенности художественного перевода	12
Галуц Е.М. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Фразеологизмы с религиозным компонентом и их социокультурная значимость.....	15
Жихович Н.Н. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Особенности профессиональной компетентности учителя иностранного языка.....	18
Иванова В.М. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Художественное воплощение темы национального самосознания ирландскими поэтами...	20
Кальчук Т.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Methoden zur Beschreibung einer Textsorte.....	23
Ківака В.В. (Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна) Асаблівасці перадачы марфалагічнай катэгорыі артыкуля ў перакладзе навелы Ш. Цвэйга “Амок” на беларускую мову.....	27
Королук И.П. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Лексикографическое представление производных имен прилагательных с префиксом in- в немецком языке.....	29
Котовская С.С. (БГУ) К вопросу о функционировании частиц в немецком языке.....	32
Крупская А.Ю. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Киберспорт – будущая спортивная империя.....	39
Кулич Ю.А. (Средняя школа №33 г. Бреста) Критерии отбора	

аутентичных англоязычных материалов в контексте дидактического процесса средней школы.....	40
Нестерук И.Ф. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Диагностика уровня сформированности иноязычной текстовой компетенции у обучающихся.....	44
Пилипенко С.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Портрет современного дипломированного специалиста.....	48
Романюк Е.Ю. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Soziale Bedingungen des Spracherwerbs von Migranten in Deutschland	51
Сацук А.П. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Культурное самоопределение личности в условиях языкового поликультурного образования.....	53
Сацук А.П., Скребец О. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Научные подходы к активизации речемыслительной деятельности.....	57
Тарашкевич Е.И. (ВА РБ) Der Einsatz von Fotos im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene.....	62

Е.В. АПАНОВИЧ, А.П. САЦУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЭТИМОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Одним из интереснейших разделов в языкознании является фразеология – наука, которая изучает устойчивые сочетания, называемые фразеологизмами. Согласно определению российского лингвиста И.И. Чернышевой «Фразеологическими единицами (ФЕ) являются устойчивые словесные комплексы различных структурных типов, значение которых возникает в результате полного или частичного семантического преобразования компонентного состава» [1, с. 44].

Используя в речи фразеологические выражения, мы редко задумываемся об их этимологии, т.е. о том, откуда произошли данные выражения, с чем связано их появление в языке. Во фразеологическом составе современного немецкого языка, как и в других языках есть группа фразеологизмов, которая обязана своим происхождением старинным обычаям, поверьям, приметам. Объяснение подобных фразеологических единиц представляется возможным, если причины, послужившие источником для их образования, отражены в письменных памятниках, либо сохранились в народе до настоящего времени. Например: *Den Stab über jmdn brechen* ‘вынести приговор кому-либо’, (букв.) «разломить над кем-либо палку». Этот оборот восходит к древнегерманскому судебному процессу. Приговоренному к смерти перед казнью еще раз зачитывался приговор, и судья, разломив деревянную палку на три части, бросал ее к ногам осужденного со словами: *Nun hilf dir Gott, ich kann dir nicht mehr helfen*. Это действие не означало первоначально ничего другого, как окончание неприятной процедуры: суд окончен, преступник осужден.

Den Teufel an die Wand malen ‘(разг.) рисовать всякие ужасы (пугая кого-либо)’, (букв.) «нарисовать черта на стене». В основе выражения лежит старинное поверье, согласно которому накликать беду или вызвать демона можно, произнеся его имя. Выражение употребляется еще в XVI в.

Особую группу среди фразеологизмов немецкого языка составляют ФЕ с именами собственными.

I. Фразеологизмы с мужскими и женскими именами.

А) Некоторые широко распространенные немецкие имена легли в основу многих фразеологизмов и стали собирательными образцами в языке. Например: *Liese* – распространенное имя в мещанской среде, поэтому получило эмоционально негативный оттенок, экспрессивную

окраску. *Lieschen* ‘прислуга’; *ein vergessliches Lieschen* ‘человек с короткой памятью’ *eine dumme Liese* ‘глупышка’.

Б) Герои библейских мифов

Kain – имя подлого убийцы своего брата, убийца; *Kainzeichen* ‘каинова печать’, т.е. отпечаток, след, признаки преступления.

II. Неофициальные названия немецких городов, которые встречаются в художественной литературе или в разговорной немецкой речи. В основу значения каждого фразеологизма легла та или иная особенность местности или ассоциации, которые связаны с ней. Например: *Stadt der blauen Schwerter* – город Мейсен ‘(букв.) город голубых мечей’. В 1770 г. здесь была построена первая в Европе фарфоровая мануфактура. Мейсенский фарфор знаменит во всем мире. Два скрещенных голубых меча стали эмблемой изделий из мейсенского фарфора.

Die Stadt der Blumen – город Эрфурт ‘(букв.) город цветов’. Этим названием Эрфурт обязан тому обстоятельству, что уже в XVIII в. город был известен в Европе своим садоводством. С 1938 г. здесь регулярно проводятся выставки садоводства. В настоящее время Эрфурт – место постоянной международной выставки садоводства.

Sächsisches Manchester ‘(букв.) Саксонский Манчестер’. Под таким именем был известен в прошлом столетии город Хемниц – центр текстильной промышленности Германии.

Таким образом, знакомство с фразеологическими единицами немецкого языка, содержащими национально-культурный компонент, способствует повышению мотивации учащихся к изучению немецкого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернышева, И.И. Фразеология современного немецкого языка / И.И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970. – 199 с.
2. Мальцева, Д.Г. Страноведение через фразеологизмы / Д.Г. Мальцева. – М. : Высшая школа, 1991. – 173 с.

А.В. БОРКОВСКАЯ

Каменец, ГУО «Гимназия г. Каменца»

ДЕНДРОНИМЫ КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Освоение, изучение человеком окружающего мира начиналось всегда с природы, с окружающей среды. Познание объективной действительности человеком и формирование картины мира включает в себя освоение

растительного мира. Растительная лексика, а именно дендронимы, как один из элементов языковой картины мира, позволяет выявить богатство языка, отразить многогранность человеческих представлений о реалиях окружающего мира и уровне культурного развития внутреннего мира человека [1, с. 9]. Дендронимы – это наименования объектов древесной растительности. Рассмотрение дендронимов как лексико-семантической группы (ЛСГ) основано на системности языка и антропоцентрическом подходе к анализу языковых явлений, продуктивном в настоящее время.

Начальные сведения о древесных растениях появились в глубокой древности в связи с добыванием в лесу растительной и животной пищи, а также с использованием леса для защиты от ненастья. Переход человека к оседлому образу жизни послужил толчком к развитию культуры разнообразных растений, в том числе и древесных – плодовых, декоративных и других. Первая попытка классифицировать растения была создана еще в IV в. до нашей эры Теофрастом, который разделил растения на деревья, кустарники, полукустарники и травы, выделив среди них растения вечнозеленые и с ежегодно опадающей листвой [2, с. 246].

Географические условия, рельеф и климат местности обусловили наличие дендронимов как лексических единиц того или иного языка, и, наоборот, по наличию их в языке можно судить о растительности края как в настоящем, так и в прошлом. Так известно, что до распашки земель и развития земледелия территория Германии была покрыта лесами, от которых в настоящее время уцелели только отдельные участки [1, с. 9]. Говоря о ландшафте Великобритании, следует заметить, что в настоящее время леса Великобритании покрывают менее чем 10% страны. Движения земной коры обусловили появлению горных хребтов. Последующие движения земной коры повлияли на тот факт, что леса были погребены под песком и грязью, так что окаменелые леса стали каменным углем современной Великобритании.

Изучением древесных растений, их внешнего и внутреннего строения, таксономического положения, внутривидовой систематики и филогенеза, географического распространения занимается дендрология. Объектом данной науки являются виды древесных растений. Дендрология изучает их морфологические признаки (форма кроны, ствола, особенности листьев, цветков, плодов), их различия по характеру роста, цветения и размножения. Дерево представляет собой многолетнее растение с четко выраженным стволом, несущим боковые ветви, и с верхушечным побегом [2, с. 246-249]. Деревья используются человеком с древних времен в качестве пищи, строительного материала и сырья. Поэтому существуют различные классификации деревьев, которые основаны на различных критериях, выделяемых человеком в зависимости от цели использования

дерева или его частей. Такими критериями могут выступить: тип листьев (лиственные и хвойные), срок жизни листьев (листопадные и вечнозеленые), ареал распространения (тропические и северные). Кроме того, различают плодовые деревья, к которым человек относит те виды, плоды которых он может использовать в пищу. Это, например, яблоня и груша, вишня и абрикос, слива и персик. Существуют и ценные породы дерева, древесина которых используется в различных промышленных целях. Так, к ценным породам относят дуб и бук, из которых получается отличная мебель. Корабельные породы используются в кораблестроении. Логично предположить, что все перечисленные выше признаки деревьев с помощью тех или иных лексических маркеров находят свое отражение в дефинициях наименований деревьев, но вот частотность и расположение их в семной структуре значения могут различаться в сопоставляемых языках. Так, в дефиниции дерева *die Cassia* 'als Baum, Strauch oder Kraut wachsende Pflanze mit gefiederten Blättern, kleinen, meist gelben Blüten und röhrenförmigen oder flachen Hülsen als Früchten' в немецком языке обнаруживаются следующие признаки: «размер», «цвет», «форма». В свою очередь в английском языке для характеристики дерева *cassia* 'any plant of the mainly tropical leguminous genus Cassia, especially *C. fistula*, whose pods yield cassia pulp, a mild laxative' наиболее важными признаками выступают «семейство» и «ареал произрастания».

Сравнивая лексические подсистемы языка, можно проследить и ряд соответствий, которые отражены в дефинициях, в нашем случае – в дефинициях деревьев. Так, в дефиниции дерева *die Akazie* 'zu den Mimosengewächsen gehörender Baum oder Strauch mit gefiederten Blättern und meist gelben oder weißen, in Büschen dicht beieinanderstehenden kleinen, kugeligen Blüten' в немецком языке выделяется три наиболее характерных признака, таких как «размер», «цвет», «форма». Такие же отличительные признаки выделяются и в дефиниции дерева *acacia* 'any shrub or tree of the tropical leguminous genus Acacia, having compound or reduced leaves and small yellow or white flowers in dense inflorescences' в английском языке и еще добавляются «качество», «род», «семейство», «ареал произрастания».

Мы полностью поддерживаем мысль А. Вежбицкой о том, что ролью человеческого фактора в языке нельзя пренебрегать даже в самом грубом приближении, поскольку языковое значение – это результат интерпретации мира человеком, поэтому все значения являются антропоцентричными (отражающими общие свойства человеческой природы) и этноцентричными (ориентированными на конкретный этнос) [3, с. 61].

Таким образом, лексика ЛСГ «дендронимы» формирует один из значимых фрагментов языковой картины мира. Это позволяет говорить о

важности растительного кода в культуре немецкого и английского народов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мальцева, Д.Г. Немецко-русский фразеологический словарь с лингвострановедческим комментарием / Д.Г. Мальцева. – М. : «Азбуковник», «Русские словари», 2002. – 350 с.
2. Анучин, Н.А. Лесная энциклопедия / Н.А. Анучин, В.Г. Атрохин, В.Н. Виноградов. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 563 с.
3. Вежбицкая, А. Понимание культур посредством ключевых слов / А.Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

М.П. БУЛГАКОВА

Минск, БГЭУ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ В ДИНАМИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Переход от структурной лингвистики, опирающейся в основном на таксономическую идеологию, к лингвистике объяснительной приводит к пересмотру взглядов на многозначность, которая стала восприниматься как одно из наиболее существенных свойств всех значимых единиц языка, как неизбежное следствие основных особенностей устройства и функционирования естественного языка.

Вместе с тем современные подходы к многозначности учитывают опыт предыдущих этапов развития языкознания, в том числе достижения структурного периода, к которым, среди прочего, относится теория лексико-семантического поля (ЛСП). Полевая концепция имела большое значение для развития теоретической лексикологии, особенно в аспекте системных отношений, включая проблему лексической полисемии.

Выдержанная в строгих рамках структурализма, эта теория ориентировалась в своей проблематике преимущественно на денотативный аспект семантики. ЛСП анализировалось путем установления его интегрально-дифференциальных признаков.

Новые исследовательские перспективы открываются для теории ЛСП с применением функционально-прагматических принципов анализа, что отвечает тезису перехода от системоцентризма к антропоцентризму в языкознании. С этой точки зрения особое значение имело изменение подходов к коннотации. В силу неоднозначности своей природы коннотация прежде считалась «ускользающей от лингвистики», поскольку

она, по определению, представляет собой отклонение от нормативного кода.

Возможности изучения коннотации расширились благодаря предложенной Л. Ельмслевом процедуре анализа описания значения. Данная процедура подразумевает объединение и описание наибольшего числа частных случаев, приводимых к некоей общей формуле, что позволило предпринять попытки исследования системных свойств коннотаций. Так появились основания для выявления, по крайней мере, на материале некоторых ЛСП когнитивно-прагматической базы регулярной семантической деривации. Значимым моментом стало признание того, что, как писал Ю.Д. Апресян, коннотации «воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности». То, что коннотации очень часто включают в себя отсылку не к индивидуальному пользователю знака – говорящему, а к языковому коллективу, является важным подтверждением их системных возможностей.

Подобного рода подходы нашли четкое выражение в концепции эпидигматического измерения лексики Д.Н. Шмелева, в которой парадигматические и синтагматические координаты языка дополняются за счет деривационных связей языковых единиц. Эпидигматическая теория трактуется как способность ЛСП развивать регулярным и систематическим образом вторичные значения на основе первичной, денотативной семантики. В понятии эпидигматики, которая определяется как системные отношения между первичным и вторичными значениями многозначного слова, по сути, отразились взгляды на полисемию, высказанные ещё в работах М.М. Покровского, А.А. Потебни.

Однако при рассмотрении концепции Д.Н. Шмелева в более широком аспекте возникает проблема деривационных процессов, отражающих систематические переходы слов из одного ЛСП в другое. Обусловленность подобных переходов подчеркивается в работах У. Эко. Анализируя регулярную полисемию, В.Г. Гак подчеркивает, что «для общей теории познания и, следовательно, для когнитивной лингвистики существенное значение имеет изучение перехода номинаций из одной сферы, из одного семантического поля в другое». Таким образом, теория Д.Н. Шмелева, в рамках которой изучался системный характер эпидигматических отношений между первичным и вторичными значениями слова, может трактоваться в новом более широком плане: эпидигматическое измерение лексики понимается как взаимодействие смежных ЛСП, включающих разные семемы одной лексемы.

Большой интерес в этом плане представляют параметрические прилагательные (ПП), объединяющие в своей семантике пространственные

и количественные характеристики и отражающие тем самым наиболее фундаментальные понятия, лежащие в основе познания человеком объективной реальности.

Обращение к семантике параметрических прилагательных обусловлено, помимо прочего, еще и тем, что их конкретная экстралингвистическая отнесенность, являющаяся базой семантической производности, способствует выведению допустимых с точки зрения внутренней логики языка правил мотивированности вторичных значений. С целью изучения деривационного потенциала этой части адъективной лексики и объяснения особенностей функционирования параметрических прилагательных в качестве универсальных компенсаторных средств в различных коммуникативных ситуациях проанализированы параметрические прилагательные немецкого и французского языков. Анализ проводился по лексикографическим источникам.

Обнаруженное в ходе исследования динамическое состояние лексико-семантического поля ПП проявляется следующим образом. Эпидигматическое развитие ПП идет в двух направлениях: 1) от параметрических признаков к другим материальным, т.е. наблюдаемым органами чувств признакам; 2) от материальных признаков к абстрактным, т.е. к ненаблюдаемым органами чувств. Лежащий в основе предикатной когнитивной метафоры понятийный сдвиг обусловил следующие выявленные в исследовании закономерности эпидигматической организации лексико-семантического поля ПП.

Коннотативная структура ЛСП ПП включает две связанные между собой области значений: 1) квантитативную и 2) квалификативную, которые различаются содержанием и соотношением дескриптивного и оценочного компонентов в структуре значения ПП. Для характеристики абстрактных объектов, а также для выражения интенсификации изученные прилагательные развивают новые, более сложные по своей природе значения. Целостность поля как системы и относительная упорядоченность элементов обеспечиваются наличием тождесемных связей между сферами первичных и вторичных значений, опорой на денотат, а также произвольными ассоциативными связями, лежащими в основе эпидигматически обусловленной внутренней формы семантических дериватов.

Тождесемные связи обусловлены тем, что базой для возникновения семантических дериватов являются компоненты первичных значений ПП, которые отражают различные эмпирические основания метафор (количественный компонент: *большая толпа, крупный собственник* и пространственный: *верхний город, высшее чиновничество*). Пространственный компонент занимает подчиненное (второстепенное)

положение по отношению к количественному, что следует из обусловленности ориентационной метафоры микрокомпонентами (+Pol)/(-Pol), которые обозначают полярность прилагательного и отражают отношение к норме, к эталонному размеру: (+Pol) – больше нормы, (-Pol) – меньше нормы.

Основным структурирующим фактором в области аксиологических значений является распределение оценочных компонентов внутри именной группы: в сочетании с оценочно окрашенными существительными ПП выступают в роли интенсификаторов, в сочетании с нейтральными – приобретают оценочные значения. Знак оценки определяется основанной на полярности ПП тенденцией к развитию положительных характеристик у прилагательных, обозначающих большие размеры, и отрицательных – у прилагательных, обозначающих малые размеры, что в аспекте регулярной полисемии отражает природу вторичных наименований как закономерных для системы языка способов компенсации недостающих в нем средств выражения. По этому принципу формируются вторичные значения как в обычных именных группах, так и в устойчивых сочетаниях, служащих восполнению номинативных средств.

Сохранение иерархических и синонимических связей между конституирующими поле элементами зависит от степени переосмысления количественного компонента. При переходе в аксиологическую зону изменяется соотносительность семантики ПП, что отражается в трансформациях иерархических и синонимических отношений. И напротив, наличие в значении переосмысленного прилагательного количественного компонента способствует стабильности синонимических и антонимических связей.

БУРОВ А.А.

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Для современного общества характерна потребность во взаимодействии и сотрудничестве между народами и культурами. Только совместными усилиями человечество сможет решить большинство проблем, которые нас окружают и с которыми мы сталкиваемся ежедневно. Именно это и дало толчок для широкого и стремительного развития переводческой деятельности.

Невозможно точно и конкретно ответить на вопрос *Что же такое перевод?*, дать определение этому понятию, если мы будем рассматривать его отдельно от социальной действительности, от общества, так как само это понятие не существует отдельно от общества, они находятся в неразрывной связи друг с другом. Так же широк и круг деятельности перевода. Сегодня популярны переводы художественной литературы (проза, стихи), научных статей, газет, инструкций и прочего.

Особое место занимает перевод художественной литературы. В качестве основной его отличительной характеристики ученые считают особую эстетическую направленность информации переводимых текстов.

Художественный перевод существенно отличается от других видов перевода (информативный, специальный, общественно-политический), так как он требует от переводчика способности сохранить сюжет произведения, не нарушая при этом ту атмосферу, в котором это произведение уже написано автором. Можно сказать, что переводчик является почти тем же самым писателем, так как он заново создает книгу, пишет ее для читателя. И неудивительно, что художественный перевод имеет ряд особенностей.

Говоря о художественном переводе, в самом общем виде можно сказать, что перед ним стоят те же задачи, что и перед другими видами перевода. Художественный перевод, как и любой другой, призван воспроизвести средствами языка перевода все то, что сказано на исходном языке. Особенности же его и специфика возникающих проблем определяются, прежде всего, спецификой самого художественного текста, его весьма серьезными отличиями от других типов текстов.

Одно из основных отличий художественного текста от любого другого состоит в том, что в нем действительность (а точнее – то или иное ее отражение) представлена в виде образа. Художественный текст опирается на образное отражение мира и существующих для комплексной передачи разных видов информации – интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, – а также обладающих функцией эмоционального воздействия на читателя [1, с. 349].

Основная цель любого произведения этого типа заключается в достижении определенного эстетического воздействия, создании художественного образа. Такая эстетическая направленность отличает художественную речь от остальных актов речевой коммуникации, информативное содержание которых является первичным, самостоятельным.

Одной из основных особенностей художественного текста является наличие в нем лирического героя. Пользуясь выражением В.В. Виноградова, можно сказать, что в произведении всегда есть образ

автора, который и создает внутреннее единство текста [2, с. 118]. Художественный текст, в отличие от логического текста, не бывает объективным, лишенным авторской позиции.

Художественные тексты отличаются и своим структурным разнообразием. В художественном произведении могут чередоваться эпизоды, относящиеся к разным сюжетным линиям, могут смещаться и даже смешиваться разные хронологические и логические планы, появляться так называемые ретроспективные эпизоды. Прочитанное ранее может переосмысливаться после получения новой информации. Автор может сознательно «утаивать» часть информации до определенного момента, сознательно создавать некоторую двусмысленность. Все это служит созданию у читателя нужного настроения, нужного впечатления, помогает автору подготовить читателя к восприятию дальнейших событий как чего-то ожидаемого или, наоборот, неожиданного и т.д. [1, с. 353–354].

Композиция художественного произведения воплощается не в отдельных его элементах, а в их взаимодействии. Она представляет собой сложное, пронизанное многосторонними связями единство компонентов. Все компоненты текста – как смежные, так и отдаленные друг от друга – всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимоотражении. Сами их отношения, их последовательность и перебои содержательны.

Следующая особенность художественного текста состоит в том, что, в отличие, скажем, от научных статей или технических описаний, он обычно характеризуется высокой степенью национально-культурной и временной обусловленности. Любой художественный текст характеризуется определенным соотношением компонентов «общечеловеческое – национальное» и «всегда – сейчас (тогда)». Независимо от того, стремится автор к этому или нет, художественный текст всегда отражает особенности того народа, представителем которого автор является и на языке которого он пишет, и того времени, в котором он живет. Кроме того, писатель может сознательно вводить в свой текст национально-культурные реалии, ассоциирующиеся к тому же с определенным временем в жизни народа [1, с. 358].

Любой художественный текст допускает множество прочтений. Он также может содержать достаточно высокую степень неопределенности, возникающей за счет многозначности слов и грамматических форм.

Прочтение художественного текста в очень большой степени зависит от национально-культурных стереотипов, а также от индивидуального склада читателя, от его личного восприятия, от его читательского опыта.

Помимо всего этого, то или иное прочтение художественного текста может еще зависеть и от того, насколько читатель знаком с концепцией автора. Неверно понятая концепция заставляет совершенно по-иному

воспринимать читаемое. Неверно поняв идею произведения, переводчик выбирает варианты перевода, «работающие» на эту идею, навязывая тем самым свое прочтение читателю перевода [1, с. 368].

Таким образом, существует три группы причин, вызывающих неоднозначность восприятия художественного текста: языковая неопределенность, намерение автора и подготовленность читателя и различные интерпретации переводчиками одного и того же текста оригинала можно считать одной из главных причин вариативности перевода и появления нескольких вариантов перевода текста оригинала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сдобников, В.В. Теория перевода : [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М. : АСТ, Восток-Запад, 2007. – 448 с.
2. Виноградов, В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.

Е.М. ГАЛУЦ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОМПОНЕНТОМ И ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Характерной чертой современного мирового сообщества является его многоязычность и поликультурность. Вследствие интенсификации интеграционных процессов и общения через глобальную компьютерную сеть в мире расширились границы языкового и культурного взаимодействия. В связи с этим изменились подходы к обучению языку как средству коммуникации. Сегодня человек, получающий языковое образование, должен не просто владеть навыками речевого общения. Он видится как многоязычная поликультурная личность, способная быть активным участником так называемого диалога культур. Актуальными являются социокультурный и межкультурный подходы, предполагающие взаимосвязанное изучение языков и культур с целью компетентного участия в межкультурной коммуникации.

В связи с выше сказанным не теряет свою актуальность необходимость формирования социокультурной компетенции, которую можно определить как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-

культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, 286].

Одним из компонентов социокультурной компетенции является область языка и культуры, связанная с религией и вероисповеданием. Вслед за Н.М. Глушковой мы считаем важным рассматривать «национальное представление о духовных, общественных и личностных ценностях, о мироустройстве и роли человека в этом мире ... с точки зрения того или иного вероисповедания» [2, 84]. Религиозный компонент необходимо учитывать среди прочих социокультурных аспектов, обеспечивающих эффективное межкультурное общение.

Нам интересно проследить выражение религиозного компонента в немецкой фразеологии. Фразеологические единицы, многие из которых восходят еще к античности, употребляются как в повседневном устном общении, так и в художественном, публицистическом и политическом дискурсах. Универсальность применения фразеологизмов связана с их большой функционально-стилистической значимостью. В основе их функционирования лежат образность, эмоциональность, экспрессивность, оценочность.

Фразеологизмы способны ярко и образно отражать явления из различных сфер жизни и отношение к ним. Многие из них вобрали в себя, хранят и передают многовековой культурно-исторический опыт народа-носителя языка. Этот опыт имеет среди прочих и религиозную составляющую.

Выборка фактического материала исследования из словарей Duden [3], Redensarten-Index [4] и немецко-русского словаря [5] показала, что религиозная тематика представлена в немецком языке фразеологизмами с лексемами *Engel, Gott, Glocke, Kirche, Sünde, Teufel* и другими, а также идиомами, в основу которых легли образы библейских персонажей, иных духовных существ и темных сил. Однако особый интерес представляют фразеологические единицы, которые восходят к церковным традициям, обрядам, символам, так как они отражают национально-культурную специфику.

Выражение *die Engel (im Himmel) singen hören* употребляется в значении 'обезуметь от боли', однако, буквально переводится «услышать, как ангелы (на небе) поют». Такое употребление связано с представлением о хоре ангелов, пением встречающих на небесах душу умершего. С этим пением и ассоциируется шум в ушах человека, находящегося в полубоморочном состоянии от сильной боли.

Смысл идиомы *leben wie Gott in Frankreich* передается в русском языке с помощью фразеологизмов *кататься как сыр в масле, жить припеваючи*. Однако в их основе лежат совершенно другие коннотативные образы. Немецкий фразеологизм дословно переводится «жить как Бог во Франции» и, возможно, появился в результате слияния выражений *leben wie ein Gott* (букв. ‘жить как Бог’) и *leben wie ein Herr [= ein Geistlicher] in Frankreich* (букв. ‘жить как господин [=священник] во Франции). Согласно одному из толкований, это связано с фактом роскошной жизни дворянства и духовенства во Франции в средние века.

К одному из средневековых обычаев восходит фразеологизм *etwas an die große Glocke hängen* ‘разглашать [предавать огласке] что-л., трезвонить [трубить] о чем-л. повсюду’. Буквальный перевод «повесить что-л. на большой колокол» объясняет смысл данной фразеологической единицы лишь с учетом знания о том, что в средние века большой колокол церкви звал на заседания суда, где частные разбирательства становились достоянием общности.

Устойчивое выражение *die Kirche ums Dorf tragen* (букв. ‘перенести церковь за деревню’) связано, возможно, с традиционными католическими процессиями, т.е. длительными пешими походами церковной общины по окольным дорогам через деревню и за ее пределы. Это несколько объясняет употребление данного фразеологизма в значении ‘неоправданно осложнять что-л., делать ненужное, лишнее; делать большой крюк’.

Рассмотренные выше идиомы имеют неоспоримую социокультурную значимость. Они являются примером воплощения некоторого религиозного опыта во фразеологии, поскольку в их основу легли церковные обычаи, традиции, взгляды, получившие распространение на территории Германии. Это повлияло на то, что данные фразеологизмы не имеют полных фразеологических эквивалентов в других языках, и для их понимания необходим дополнительный этимологический комментарий.

Изучение подобных фразеологических единиц обуславливает не только обогащение словарного запаса изучаемого языка, но и приобретение знаний о религиозной культуре, формирование способности сопоставлять и сравнивать языковые единицы родного и чужого языков, умения правильно использовать идиомы в речи. Это способствует формированию социокультурной компетенции и осуществлению эффективного межкультурного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Глушкова Н.М. Особенности реализации религиозной составляющей социокультурного компонента / Н.М. Глушкова // Вестник ЧелГУ . Вып. 74, Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 2 (293). – С. 84–88.

3. Duden online-Wörterbuch [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.duden.de>. – Дата доступа : 31.09.16.

4. Redensarten-Index. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.redensarten-index.de/suche.php> - Дата доступа : 31.09.16.

5. Большой немецко-русский словарь : В 3 т. / Е.И. Лепинг [и др] ; под общ. ред. О.И. Москальской. – М. : Рус. яз., 2001. – 760 с.

Н.Н. ЖИХОВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном стремительно развивающемся технологическом обществе все больше возрастает потребность в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах. Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, а становится способом информационного общения и обогащения личностей друг с другом, ведущих к обретению ими компетентности и эрудированности. Современной школе необходим свободно и критически мыслящий учитель, владеющий системой психолого-педагогических знаний основ обучения, воспитания и развития детей, готовый к исследовательской работе, способный обрести профессиональную компетентность, личностный авторитет и статус. В последние годы компетентность учителя приобретает все большую актуальность в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются всевозможные разновидности авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту.

В настоящее время в науке нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность» учителя. Изучением профессиональной компетентности учителя занимались многие исследователи: В.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Т.И. Шамова и другие. Обобщая определения профессиональной компетентности, названные учеными, можно сделать вывод о том, что профессиональная

компетентность учителя выражает единство его теоретической и практической подготовки к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность. Компетентность можно представить как комплекс компетенций, т.е. наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности.

Что касается профессиональной компетентности учителя иностранного языка, то некоторые ученые рассматривают ее как неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через коммуникативную компетенцию в области родного и иностранного языков, филологическую компетенцию, психолого-педагогическую компетенцию, социальную компетенцию, общекультурную компетенцию, личностные качества [1].

Особенностью профессиональной компетентности учителя иностранного языка и наиболее важной составляющей ее структуры ученые считают коммуникативную компетенцию, под которой понимают способность общаться письменно и устно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации. Будущий учитель иностранного языка должен быть готов построить учебный процесс на коммуникативно-речевой основе в целях практического овладения учащимися иностранным языком. При этом особое внимание уделяется смысловой стороне высказывания, а не только правильности использования языковых форм.

Второй основной компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка – лингводидактическая компетенция, которая представляет собой систему приобретенных знаний с учетом их глубины, объема, социальной функции педагога. Данный вид компетенции предполагает, с одной стороны, умение учителя обучать учащихся своему предмету, а, с другой стороны, потребность и умение самообразовательной деятельности. Таким образом, в основу дидактической компетенции входит приобретенный синтез знаний (психолого-педагогических, социальных, общеобразовательных); умений (профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных), навыков творческой педагогической деятельности.

Содержание коммуникативного и лингводидактического компонентов в составе профессиональной компетентности учителя находит свое отражение в конкретной оценочной деятельности, лежащей в основе рефлексивной компетенции. Она проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, в сформированности таких важных для преподавателя качеств и свойств, как креативность, уверенность в себе, склонность к самоанализу и т.д.

Профессиональные знания и умения, которыми должен обладать учитель иностранного языка, можно условно подразделить на 4 группы:

- умения познавать особенности личности обучаемого;
- умения, связанные с планированием речевого общения в учебном процессе;
- умения, связанные с реализацией спланированных профессиональных действий и оценкой их результатов;
- умения анализировать результаты организованного на уроке иноязычного общения [2].

В своей трудовой деятельности профессионально компетентный учитель иностранного языка должен знать предмет, который он преподает, и то, каким образом он должен строить педагогический процесс, чтобы добиться положительных результатов в достижении цели обучения иностранному языку. Он должен творчески относиться к своей профессии, преломляя свой педагогический опыт в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся и конкретными условиями обучения. Но чтобы быть настоящим профессионалом, недостаточно только знания предмета и умения его преподавать. Важно желание учителя работать в данной сфере, его положительный настрой по отношению к учительскому труду и потребность совершенствовать свои профессиональные знания и умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов, В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В.И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
2. Гальская, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика / Н.Д. Гальская, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2005. – 336 с.

В.М. ИВАНОВА

(Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ИРЛАНДСКИМИ ПОЭТАМИ

Тема национального самосознания в художественной литературе обусловлена тем, что национальные чувства входят в состав структурных элементов национальной психологии. Национальное самосознание личности основано на сознании конкретным субъектом совокупности своих национальных связей и своего отношения к ним. Обращение к

нуждам общества и его интересам характерно для любой национальной поэзии, но в ирландской поэзии оно выражено особенно обостренно. Характеризуя своеобразную тематику и стилевую специфику ирландской поэзии, Д. Перкинс выделяет проблему поиска ирландской идентичности как наиболее последовательно прослеживаемую в творчестве ирландских поэтов [1, с. 471]. Ирландская поэзия пронизана стремлением обращаться к историческому прошлому своей страны, чтобы понять национальный характер и события настоящего, материальную и духовную культуру народа. Национальное самосознание ирландцев формировалось в условиях завоевания, угнетения, подавления со стороны Англии, возрастающего влияния римской католической церкви, столетий страха и бедности, голода и массовой эмиграции людей за границу.

Господство освободительной идеи в ирландской поэзии проявляется в изображении сильных и свободных личностей, в отстаивании чувства человеческого достоинства и свободы творчества. Можно утверждать, что осознание ирландцами своей идентичности как самобытного культурного феномена является, среди ряда других факторов, результатом усилий многих ирландских писателей, поэтов и драматургов. В этом плане можно, прежде всего, говорить о творчестве У.Б. Йейтса. Его поэзия «в системе сложных, подчас зашифрованных символов отразила свою эпоху» [2, с. 133]. Политические события на рубеже XIX–XX веков, включая Пасхальное воскресенье, отличаются особым драматизмом. В стихотворении «Печаль любви» поэт в образе возлюбленной метафорически говорит о судьбе своей родины: «Но вот пришла ты с мукой на устах, / С тобой все слезы со времен Голгофы, / Всех кораблей пробоины в бортах / И всех тысячелетий катастрофы». Использование при перечислении испытаний, выпавших на долю родного края, синтаксического приема многосоюзия подчеркивает мысль о том, что их гораздо больше, чем могло бы вместить небольшое по объему стихотворение.

У.Б. Йейтс обращается к исторической судьбе своей родины не только в любовной лирике, в его поэзию сильно вторгаются общественные проблемы. При этом его чувства и образы ассоциируются с персонажами и образами национальной мифологии. В стихотворении «К будущей Ирландии» (*To Ireland in the Coming Times*) объясняется, что чувство любви поэта является частью борьбы за независимость Ирландии и его национализм не уступает национализму других патриотов, его предшественников. Среди них У.Б. Йейтс упоминает имена таких поэтов, как Т.О. Дэйвис, Дж.К. Манган и С. Фергюсон. Первоначальное заглавие стихотворения включало слово «апология», подчеркивающее страстное желание поэта объяснить свою позицию – позицию борца воображения.

Национальное самосознание проявляется в постоянном использовании ирландской поэзией не только обширной антропонимики, но и топонимики. Выбранные из поэзии У.Б. Йейтса топонимы воссоздают физический облик Ирландии. В этом его поэзия перекликается с творчеством другого поэта англо-ирландского происхождения – С.-Д. Льюиса. Несмотря на долгие годы жизни на чужбине, поэт испытывает постоянное чувство ностальгии к стране, в которой ему доводится бывать лишь во время кратких приездов. Одно перечисление заглавий стихотворений, содержащих реальные топонимы, свидетельствует о том, что поэт стремится передать свою гордость за принадлежность к ирландской культуре и восхищение красотами родного края. Целый ряд стихотворений знакомят читателя с достопримечательностями ирландских графств Лейиш, Голуэй, Мейо, Уэксфорд (например, *Avoca, Co. Wicklow; Near Ballyconneely, Co. Galway* и др.) [3].

В стихотворении, посвященном дикому удаленному региону в графстве Голуэй (*Connemara*), С.-Д. Льюис, с одной стороны, воспекает суровую красоту края, но, в то же время, вспоминает о тех, кто оставил родную землю по разным причинам. В этих воспоминаниях скрыта глубокая горечь и осознание трагедии, которая кроется за безмолвием красивого ландшафта.

Стихотворение «Шепчущие корни» (*The Whispering Roots*) в полной мере передает желание поэта не потерять свою национальную идентичность вдали от родины. Надежду на это дают «шепчущие корни» в глубине родной земли, которые напоминают, в частности, каждому уроженцу Ирландии о знаменитых соотечественниках – О. Голдсмите, Дж. Свифте, Р.Б. Шеридане, Дж. Беркли и многих других, голоса которых обобщенно осознаются как «голос семьи» [3, с. 675]. Отзвуки исторических событий, из которых поэт упоминает лишь одно, также возрождают в сознании знание «семейного языка». В стихотворении говорится о восстании 1798 года, когда повстанцы, вооруженные лишь пиками продержались на Уксусном холме, оказывая сопротивление английским войскам в течение месяца. Маленький эпизод трагической истории борьбы Ирландии за независимость действительно доносится до современных ирландцев, как негромкий шепот, но он помогает росту глубоких корней, цепко держащихся за отеческую землю. Упоминание и других «шепчущих корней» представляет читателю сжатую панораму того, что делает человека подлинным ирландцем. Осознание своей идентичности лежит в основе надежной «укорененности». Стихотворение завершается убедительными в своей глубине строками: *What old men dream / Is pure restatement of the original theme / A sense of rootedness, a source held*

near and dear [3, с. 676]. Подлинная, самобытная тема, о которой говорит поэт, является проявлением художественного освоения ирландской литературой в целом и ирландской поэзией, в частности, мира и человека, живущего в этом мире. Поэтические произведения, выступающие в качестве определенной рефлексии проблемы национального самосознания, отвечают на запросы жизни и отражают главные национальные потребности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Perkins, D. A history of modern poetry / D. Perkins. – London, 1987. – 694 p.
2. Ионкис, Г.Э. Английская поэзия XX века (1917–1945): Учеб. пособие для пед. ин-тов / Г.Э. Ионкис. – М. : Высшая школа, 1980. – 200 с.
3. The complete poems of C. Day Lewis. – California : Stanford University Press, 1992. – 746 p.

Т.А. КАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

METHODEN ZUR BESCHREIBUNG EINER TEXTSORTE

Derzeit ist der Text ein vollwertiger Gegenstand der Sprachforschung neben den traditionellen Spracheinheiten. Unter dem Text versteht man eine Einheit der Rede, ein Element des Kommunikationssystems, wobei die Spracheinheiten die Mittel seiner Realisierung sind und der Inhalt als Ausdruck der Intelligenz verstanden ist. Eine umfassende Analyse des Textes ist eine Kombination von syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ansätzen.

Man kann verschiedenes an einem Textkorpus untersuchen. R. Arntz plädiert dafür, dass Texte aus zwei verschiedenen Sprachgemeinschaften, die intuitiv derselben Textsorte zugeordnet werden, nach identischen Kriterien untersucht werden können, um eine Vergleichbarkeit festzustellen [1, S. 59]. Es handelt sich sowohl um eine Beschreibung der textexternen Merkmale, als auch um eine Beschreibung der textinternen Merkmale.

Unter den textexternen Merkmalen versteht R. Arntz: Kommunikationssituation, Medium / Kanal, Kommunikationsteilnehmer, Textfunktion [1, S. 113].

Zweck einer Analyse der textexternen Merkmale ist „die Vergleichbarkeit der Texte (...) zu überprüfen und zu bestätigen“ [1, S. 113]. Kommen die gleichen Merkmale in mehreren Texten vor, die in gleichen Situationen die gleiche Funktion haben, ist anzunehmen, dass es sich um eine Textsorte handelt.

Bestätigt die Analyse der textexternen Merkmale die Vergleichbarkeit, kann man dann mit der Analyse der textinternen Merkmale fortfahren.

Die textinternen Merkmale sind spezifische Elemente auf Textebene. Jeder einzelne Text ist auf seine spezifischen Merkmale hin zu untersuchen. Der Text entscheidet somit, welche Merkmale relevant zu beschreiben sind. Nach R. Arntz könnten folgende Merkmale relevant sein: Nichtsprachliche Elemente wie Layout, typographische Gestaltung; Makrostruktur, Textkohärenz, Syntax (Satzarten, Wortgruppen, Satzverknüpfung und syntaktische Kompression), Lexik (Wortklassen, Struktur, Herkunft), Grammatische Kategorien (Tempus, Genus, Modus, Person), Stilmittel“ [1, S. 114].

Beim Auswählen der zur Kontrastierung herangezogenen Merkmale ist zu beachten, dass die gleiche Textsorte verschiedener Sprachgemeinschaften unterschiedliche Merkmale aufweisen kann, d.h. dass sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten untersucht und verglichen werden können.

Nachdem die relevanten Merkmale der zwei Textkorpora ausgewählt sind, kann eine ausführliche Beschreibung und Analyse durchgeführt werden. Zunächst sind sämtliche Texte in Sprache 1 (L1) zu analysieren. Die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen sind danach zusammenzufassen und zu analysieren. Auf gleiche Weise sind sämtliche Texte in Sprache 2 (L2) zu untersuchen. Schließlich sind die Analysen der L1 und L2 zu vergleichen, um Unterschiede und Ähnlichkeiten festzustellen [1, S.114-115]. Mit Hilfe dieses Wissens kann eine falsche Übertragung von Textsortenkonventionen vermieden werden, d.h. eine Übertragung von den im L1 vorkommenden Textsortenkonventionen in eine L2, die inadäquat wäre, weil die betreffenden Textsortenkonventionen in der L2 nicht existieren.

Dieses Analysemodell sieht folgenderweise aus:

1. Analyse der textexternen Merkmale.
 - a) Analyse der textexternen Merkmale der Sprache L1;
 - b) Analyse der textexternen Merkmale der Sprache L2;
 - c) Vergleich der Ergebnisse.
2. Analyse der textinternen Merkmale:
 - a) Analyse der textinternen Merkmale der Sprache L1;
 - b) Analyse der textinternen Merkmale der Sprache L2;
 - c) Vergleich der Ergebnisse.
3. Vergleich der Textsortenkonventionen.

Ch. Nord [2] hat ein einfaches, gut handhabbares Schema entworfen, das auf die Ermittlung von textexternen und textinternen Faktoren eines Textes ausgerichtet ist. Textexterne und textinterne Faktoren können anhand eines einfachen Fragebogens folgendermaßen veranschaulicht werden:

Textexterne Faktoren sind solche Faktoren, die sich aus dem eigentlichen Text nicht direkt ergeben und die durch Kontext- bzw. Weltwissen zu ermitteln

sind. Textexterne Kriterien sind stark an die kommunikative Situation geknüpft, z.B.:

Wer? – Der Verfasser des Textes.

Wozu? – Die Intention.

Wem? – Der Adressat.

Über welches Medium? – Der „Kanal“ auf dem die Botschaft „gesendet wird“. Er beeinflusst die Form stark.

Wo? – In welcher Situation ist der Text entstanden?

Wann? – Der Zeitpunkt, zu dem der Text entstanden ist.

Warum? – Der Anlass für die Erstellung bzw. Übermittlung.

Textinterne Faktoren sind stark an die Textoberfläche geknüpft und kommen vornehmlich durch sprachliche Mittel zum Ausdruck (Wortschatz, Satzbaumuster). Darüber hinaus sind aber auch die Thematik, die Verwendung von nonverbalen Mitteln und die kognitive Textgliederung von Belang, z.B.:

Worüber? – Das Thema des Textes.

Was? – Der Inhalt.

In welcher Reihenfolge? – Die Gliederung, die Makrostruktur.

Mit welchen nonverbalen Mitteln? – Layout, typographische Gestaltung, Grafiken und Farben, Symbole und Indices.

Mit welchen Wörtern? – Lexikalische und morphologische Eigenschaften eines Textes, die Rolle verschiedener Wörter als Informationsträger.

In welchen Sätzen? – Syntaktische Konstruktionen, explizite oder implizite Ausdrucksweise, Informationskondensierung.

In welchem Ton? – Suprasegmentale Ebene bei gesprochenen Texten.

Es gibt noch verschiedene Methoden zur inhaltlichen Erfassung des Textes. Zu den gängigen Methoden gehören zum Beispiel:

- W-Fragen-Methode,
- Schlüsselbegriffsmethode,
- Mind-Map-Methode,
- Cluster-Methode.

W-Fragen-Methode. Die Erfassung des Inhalts eines Textes kann mit Hilfe eines Katalogs von W-Fragen erfolgen, wobei es sich meistens um Ergänzungsfragen handelt. Dies sind Fragen, die mit inhaltlichen Elementen eines Textes beantwortet werden können:

- *Wer tut etwas?*
- *Was geschieht?*
- *Wann ereignet es sich?*
- *Wo passiert es?*
- *Warum kommt es dazu?*

Diese Fragen können auf jeden Text angewendet werden. Die W-Fragen werden dann in Form einer Tabelle aufgelistet und mit den entsprechenden Antworten versehen, die der Text liefert.

Schlüsselbegriffsmethode. Schlüsselbegriffe (auch Kernbegriffe) stellen einzelne Wörter, Begriffe oder Fügungen dar, die für das Textverständnis notwendig sind, aus denen sich der inhaltliche Textzusammenhang ergibt und die eine Brückenfunktion für das Textganze besitzen. Bei dieser Methode sind folgende Schritte zu beachten: Zunächst erfolgt die erste Lektüre des Textes. Bei der zweiten Lektüre werden Sinn tragende Schlüsselbegriffe (sog. semantische Dominanten) markiert und in Form einer Tabelle aufgelistet. Es können unterschiedliche Notizen als Ergänzungen zu den Schlüsselbegriffen hinzugefügt werden. Wichtig bei dieser Methode ist es, den Bedeutungs- und Funktionsumfang der Schlüsselbegriffe richtig zu erfassen.

Mind-Map-Methode. Die im Text gefundenen Schlüsselbegriffe können auch nach über- und untergeordneten Gesichtspunkten strukturiert werden und in Form eines Mind-Maps dargestellt werden, so dass eine strukturierte Textwiedergabe möglich ist. Das Mind-Mapping zur Wissensstrukturierung kann mit weiteren Typen des Mind-Mappings kombiniert werden, wie z. B. mit dem assoziativen Mind-Mapping (Bildung von Assoziationen zur Textüberschrift, Aufstellung von Vermutungen zum Textinhalt) oder mit dem kreativ-ästhetischen Mind-Mapping (Umformulierung des Textes aus einer anderen Erzählperspektive, Weiterführung des Gedankenganges des Textverfassers, textgebundene Erörterung, Vorbereitungsbasis für kleine Schreibformen usw.).

Cluster-Methode. Ein ähnliches Verfahren, das ebenfalls mit Assoziationen arbeitet, stellt das Clustering dar. Ein Cluster (engl. *cluster* 'Büschel, Gruppe, Anhäufung') sind Informationen, Vorstellungen und Gefühle, die miteinander vernetzt sind. Clustering ist eine kreative Arbeitstechnik, die auf einem gelenkten, aber nicht-linearen assoziativen Verfahren beruht. Als Ausgangspunkt der Gedanken- und Gefühlsbewegung dient ein bestimmter Begriff oder die begriffliche Fassung eines Gefühls, um damit vernetzte Gedanken und Gefühle aus dem Gedächtnis aufzurufen und wieder bewusst zu machen. Diese Methode eignet sich zum Beispiel zur Vorentlastung vor der eigentlichen Lektüre des Textes oder zum Einstieg ins Thema.

Um kompetent gesellschaftlich kommunizieren zu können, ist es wichtig, die Besonderheiten der Kommunikation zu kennen. Die Analyse von verschiedenen Texten macht die Studierenden mit den Möglichkeiten und Formen der gesellschaftlichen Kommunikation vertraut und sensibilisiert sie für solche Probleme, wie z. B. Unverständlichkeit, Sprachbarrieren und Sprachlosigkeit.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Arntz, R. Interlinguale Vergleiche von Terminologien und Fachtexten / R. Arntz // K.-D. Baumann, H. Kalverkämper. Kontrastive Fachsprachenforschung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. – S. 108-122.

2. Nord, Ch. Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse / Ch. Nord. – Tübingen: Groos, 2009. – 335 S.

В.В. КИВАКА

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

**АСАБЛІВАСЦІ ПЕРАДАЧЫ МАРФАЛАГІЧНАЙ КАТЭГОРЫ
АРТЫКЛЯ Ё ПЕРАКЛАДЗЕ НАВЕЛЫ Ш.ЦВЭЙГА “АМОК” НА
БЕЛАРУСКУЮ МОВУ**

У сувязі з разыходжаннем марфалагічнай будовы няроднасных моў (нямецкай і беларускай) у перакладчыка ўзнікае неабходнасць у карыстанні пэўнымі трансфармацыямі. Выдзяляюць “чатыры асноўныя тыпы ўзроўневых трансфармацый, кожны з якіх звязаны з пэўным узроўнем маўлення: катэгарыяльна-марфалагічным, сінтаксічным, лексічным узроўнямі мовы і ўзроўнем глыбіннай структуры маўлення” [1, с. 257]. Л.К. Латышаў прапануе “пераўтварэнні на ўзроўні часцін мовы” называць “катэгарыяльна-марфалагічнымі трансфармацыямі, бо часціны мовы адна з асноўных катэгорый марфалогіі. Гэты тып трансфармацый шырока выкарыстоўваецца ў перакладзе. Іх асаблівасць у тым, што яны ў мінімальнай ступені адлюстроўваюцца ў перадаваемым змесце – не цягнуць за сабой істотных страт або мадыфікацый” [1, с. 254].

Да гэтага тыпу трансфармацый адносяцца замены часцін мовы, асаблівасці перадачы ў перакладзе значэння артыкля, марфалагічных катэгорый ліку, роду назоўнікаў, трывання і часу дзеясловаў і г.д.

Аб’ектам для аналізу выбраны марфалагічныя трансфармацыі нямецкіх артыклей у беларускім перакладзе навелы Ш. Цвэйга “Амок”, які выканаў У. Чапега.

Артыкль (лац. *articulus* ‘член, сустаў’) не адносіцца да самастойных часцін мовы, а служыць граматычным паказчыкам нямецкіх назоўнікаў. У беларускай мове гэта катэгорыя адсутнічае ўвогуле. Але ў некаторых выпадках артыклі маюць пэўнае лексічнае значэнне, якое трэба перадаць

іншымі лексічнымі або марфалагічнымі сродкамі ў перакладным беларускім тэксце.

У нямецкай мове вылучаюцца тры разнавіднасці артыкля: азначальны, неазначальны і нулявы (так званае апушчэнне артыкля). Па сваіх функцыях артыкль: 1) указвае на род, лік і склон назоўніка; 2) прадстаўляе прадметы і з’явы як абстрактныя або канкрэтныя; 3) прадстаўляе прадметы як пэўныя або няпэўныя [2, с. 42]. Для перадачы значэння артыкля перакладчыкі выкарыстоўваюць звычайна такія спосабы трансфармацыі як замена, дабаўленне і апушчэнне.

Неазначальны артыкль служыць для абазначэння канкрэтных, але няпэўных прадметаў. У наступным сказе перакладчык У. Чапега замяняе неазначальны артыкль *ein* пэўна-колькасным лічэбнікам *одна* і такім чынам захоўвае значэнне няпэўнасці ў арыгінале. Напрыклад:

<p><i>...und die Ferne der Jahre erlaubt mir wohl, das Vertrauen eines Gespräches zu nutzen, das jener seltsamen Episode unmittelbar vorausging</i> [3, с. 74]</p>	<p><i>...а даўнасць дазваляе скарыстаць давер, аказаны мне ў час аднае размовы, якая непасрэдна напярэднічала дзіўнаму эпізоду</i> [4, с. 147].</p>
--	---

У нямецкай мове неазначальнаму артыклю ў адзіночным ліку адпавядае апушчэнне артыкля ў множным ліку. Пры перакладзе на беларускую мову наступнага сказа слова *Minuten* (мінуты, хвіліны) было дапоўнена няпэўным займеннікам *некалькі*. Такім чынам перакладчык указаў няпэўную колькасць хвілін, што прывяло да змены сінтаксічнай будовы сказа, калі незалежны стан, ужыты ў арыгінале, быў зменены на больш апраўданы тут згодна нормам беларускай мовы залежны стан. Напрыклад:

<p><i>Meine Sinne waren irgendwie betäubt: ich brauchte Minuten, um mich an Zeit und Ort zurückzufinden</i> [3, с. 76]</p>	<p><i>Пачуцці былі нейкія прытупленыя, і мне спатрэбілася некалькі хвілін, каб уцяміць, дзе я і колькі цяпер часу</i> [4, с. 149].</p>
--	--

Апушчэнне неазначальнага артыкля, выкарыстанае перакладчыкам у наступным прыкладзе, апраўданае, бо тут артыкль у першую чаргу ўказвае на род, лік і склон назоўніка, і калі ў перакладзе паспрабаваць замяніць яго займеннікам (напрыклад, *нейкае*, *пэўнае*) або лічэбнікам (напрыклад, *адно*), то адбудзецца нейкае “перагрувашчванне” сэнсу. Напрыклад:

<p><i>Als ich in der Schiffsagentur von Kalkutta einen Platz für die Rückreise nach Europa auf der “Oceania” bestellen wollte...</i> [3, с. 74]</p>	<p><i>Калі я хацеў заказаць у паракходным агенцтве ў Калькуце месца на рэйс у Эўропу на борце “Акіяніі”...</i> [4, с. 147].</p>
---	---

Калі неазначальны артыкль у перакладзе часам можна апусціць, то азначальны артыкль перакладаецца амаль заўсёды, бо выкарыстоўваецца

для абазначэння канкрэтных і пэўных прадметаў і з’яў. Прывядзем прыклад замены азначальнага артыкля *der* прыналежным займеннікам *мой*, што ўжыў У. Чапега ў перакладзе:

<i>Als ich aufwachte, war es ganz dunkel und dumpf in dem kleinen Sarg der Kabine</i> [3, с.76]	<i>Аднаго разу я прагнуўся, калі ў маёй маленькай магіле было ўжо зусім цёмна і ціха</i> [4, с.149].
---	--

Скарыстаўшы такую замену перакладчык пазбег фальшывага разумення сэнсу сказа.

Такім чынам, прааналізаваны фактычны матэрыял дае падставы сцвярджаць, што марфалагічнымі трансфармацыямі нямецкіх артыклей пры перакладзе на беларускую мову навелы Ш. Цвэйга “Амок” з’яўляюцца замены, апушчэнні і дабаўленні. Найбольш часта сустракаюцца замены ўсіх відаў артыкля, звычайна займеннікам альбо пэўна-колькасным лічэбнікам. Нярэдка такія трансфармацыі суправаджаюцца і змяненнямі на сінтаксічным узроўні.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Латышев, Л.К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков (с нем. яз.) / Л.К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 280 с.
2. Архипов, А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А.Ф. Архипов. – М. : Высшая школа, 1991. – 255 с.
3. Zweig, St. Der Amokläufer und andere Erzählungen / St. Zweig. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag GmbH, 1984. – 208 S.
4. Цвэйг, Шт. Пякучая таямніца. Навелы / Шт. Цвэйг. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1994. – 496 с.

И.П. КОРОЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПРОИЗВОДНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ПРЕФИКСОМ UN- В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Реальная жизнь языка состоит в оперировании знаками, их сочетаемость и закономерность подобной сочетаемости всегда привлекала и привлекает к себе внимание исследователей разных лингвистических направлений. И лингвистам, и философам особенно интересен вопрос о

том, как рождаются в языке новые значения, как осуществляется комбинаторика знаков, которая постоянно происходит в языке.

Семантика языковых единиц является важнейшим компонентом языкового представления, современная лингвистика ставит во главу угла задачу семантического описания. Интерпретация лексического значения языковых единиц является важным моментом в любой семантической теории.

Производная лексика, т.е. совокупность слов, созданных когда-либо с помощью словообразовательных средств (аффиксация, словосложение, конверсия и т.д.), занимает в лексиконе видное место и является объектом различных исследований. Огромное внимание к дериватам во всех развитых языках не случайно. Оно обусловлено самой природой производных слов, выделение которых в общей системе словесных знаков зиждется как на формальной, так и на семантической соотнесенности исходных и производных единиц [1, с. 266].

Создавая производные слова, носитель языка стремится упростить ментальные процессы в своем сознании. Новый языковой знак, замещая сложные когнитивные структуры, позволяет оперировать ими с большей легкостью. Появление нового слова, однако, – процесс сложный и неоднозначный. Когнитивная наука уделяет производному слову как структуре представления знания большое внимание. В окружающем нас мире только то, что обладает «исключительной значимостью» [2, с. 305] получает в языке свое имя.

Одним из самых продуктивных префиксов в современном немецком языке является префикс *in-*. Авторитетный немецкий толковый словарь Duden в 10-ти томах, который наиболее полно отражает семантику лексических единиц, фиксирует 1040 имен прилагательных с данным префиксом.

Первоначально дериваты с префиксом *in-* можно разделить на моносемичные – 762 единицы, и полисемичные – 278 единиц. В составе однозначных слов выделяется группа единиц, имеющая «промежуточное значение» [3, с. 205] между одно- и многозначностью. В лексикографии такие значения представляются как оттенок значения, являющийся возможным источником лексико-семантического варьирования слов. В то же время среди производящих основ присутствует 229 многозначных единиц, 253 исходных единицы моносемичны, у 93 дериватов выделяются оттенки значения. 395 производных с *in-* являются отпричастными прилагательными.

В словаре DUDEN толкование дериватов лишь в немногих случаях сводится к формуле *nicht + Adjektiv*. В ходе анализа материала было выявлено несколько моделей дефиниций дериватов с префиксом *in-*. К примеру, производное прилагательное объясняется не через исходную

единицу с отрицанием *nicht*, а посредством иной лексемы: *unequal* (неровный) ‘*uneben*’, *ungepaart* (непарный) ‘*azygisch*’ и др. Дефиниция нескольких дериватов с *un-* представлена прилагательным с другим, как правило, заимствованным отрицательным префиксом. Как правило, эти лексемы являются заимствованными: *undiskutabel* (недискутабельный) ‘*indiskutabel*’, *undeklinierbar* (несклоняемый) ‘*indeklinabel*’, также *unorganisch*, *unstofflich*, *unstabil*, *uneffektiv* и др. В ходе исследования материала были выявлены производные прилагательные с новым значением, которое не является отрицанием исходной единицы: *unmächtig* (бессильный) 1. ‘*ohnmächtig (vorübergehend, eine kürzere Zeit) ohne Bewusstsein, das Bewusstsein verloren habend*’; 2. ‘*ohnmächtig von Ohnmacht zeugend; machtlos*’, *mächtig* (могущественный) 1. a) ‘*große Macht (3), Gewalt besitzend oder ausübend, von großer Wirkung, einflussreich*: b) *einer Sache mächtig sein*’; 2. a) ‘*beeindruckend groß, umfangreich, ausgedehnt, stark; von beeindruckendem Ausmaß, Grad; gewaltig (2 a)*’. Новое значение приобретают и прилагательные *ungeraten* (неудачный), *unverfroren* (развязный, наглый), *unentwegt* (неуклонный), *unsagbar* (невыразимый), *unverarbeitet* (необработанный), *unverbildet* (неиспорченный воспитанием), *unheimlich* (жуткий) и др.

О том, что дериват с префиксом *un-* создает новую лексему, а не просто отрицает исходную, свидетельствует и тот факт, что префикс вступает во взаимодействие далеко не со всеми лексико-семантическими вариантами производящей единицы, т.е. имеет место квантитативная редукция семантической структуры исходной лексемы.

О создании производной единицей новой категории свидетельствует и расширение семантической структуры деривата. Например, прилагательное *gleichmäßig* моносемично, а семантическая структура производного прилагательного *ungleichmäßig* (неравномерный) состоит из двух лексико-семантических вариантов: 1. ‘*nicht regelmäßig*’. 2. ‘*nicht gleichmäßig, nicht zu gleichen Teilen*’.

Увеличение числа лексико-семантических вариантов происходит и у прилагательных *unfreiwillig* (недобровольный), *ungenießbar* (несъедобный), *unvermögend* (бедный), *unkörperlich* (бестелесный), *unverschämt* (бесстыдный), и других.

В семантической структуре за прототипическое, исходное, значение принимается первый лексико-семантический вариант. У ряда производных прилагательных с префиксом *un-* изменяется ядро категории, прототипическое значение исходной единицы меняет свое место относительно центра категории или отсутствует в отрицательной категории вообще, периферийное значение, в свою очередь, может располагаться ближе к центру. Сравним, например *unbelebt*

(неоживленный) 1. 'nicht belebt (2) anorganisch (1 a)'; 2. 'in keiner Weise belebt (1)' и *belebt* (живой) 1. 'lebhaft, bevölkert; voll Leben und Betrieb'; 2. 'lebendig, beseelt, von Leben erfüllt'.

Наличие у ряда единиц нового значения, различные модели дефиниций производных имен прилагательных, несовпадение семантических структур базовой единицы и деривата (квантитативная редукция базисного прилагательного, расширение смысловой структуры производной единицы, изменение статуса прототипического значения базисной основы в производной единице) свидетельствуют о несводимости значения дериватов к простому отрицанию исходной лексики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Харитончик, З.А. О рефлексии лексических значений компонентов в семантике аффиксальных производных / З.А. Харитончик // Очерки о языке: избранные труды. – Минск : МГЛУ, 2004. – С. 266–280.

2. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

3. Алиференко, Н.Ф. Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Алиференко. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

С.С. КОТОВСКАЯ

Минск, БГУ

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ ЧАСТИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Развитие коммуникативно-прагматического направления в лингвистике позволило по-новому взглянуть на языковые явления, которые традиционно считались уже изученными, а отчасти даже затрудняющими общение. Одной из таких единиц в немецком языке являются частицы. Как правило, они находятся на периферии обучения иностранному языку. Однако, практика показывает, что, часто встречаясь в речи носителей языка, частицы ввиду своей многофункциональности вызывают трудности у иностранцев в плане перевода, а это в итоге ведет к неадекватному распознаванию намерения говорящего. Так, лингвисты К. Бирбом и А. Буркхард считают, что модальные частицы характерны только для немецкого языка и, не имея прямых соответствий в других

языках, переводятся с трудом либо вообще не переводятся [1; 2]. С другой стороны, изучающие немецкий язык как иностранный редко употребляют частицы в своей речи, а еще реже – используют их правильно, что служит индикатором их как «неносителей».

Г. Хельбиг выделяет в качестве одного из отличительных признаков частицы возможность ее элиминирования из высказывания без нарушения его грамматического строя и потери семантической информации. Тем не менее, присутствие частиц в высказывании определенным образом модифицирует его смысл. Как известно, в немецком языке выделяется 6 классов частиц:

1) модальные *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, etwa, halt, ja, schon, vielleicht, wohl, allerdings, immerhin*;

2) скалярные (градуальные): *auch, ausgerechnet, eben, genau, besonders, gerade, nur, selbst, sogar*;

3) усилительные (интенсификаторы или модификаторы степени): *außerordentlich, etwas, ganz, höchst, sehr, weitaus, ziemlich*;

4) ответные (фразовые): *ja, nein, doch, eben, genau*;

5) отрицательные: *kein, nicht*;

6) инфинитивная частица *zu* [3, с. 29].

Как становится очевидным из данной классификации, некоторые из частиц немецкого языка относятся к нескольким классам, т.е. выполняют несколько функций в речи. Так, например, частица *doch* может иметь только в качестве модальной 8 значений, частица *zu* – 17. Такой факт делает данные языковые единицы предметом исследования многих лингвистов, занимающимися проблемами прагматики. В частности, Э. Хэнчел и Х. Вейдт говорят о модальных частицах, что они «... дают адресату информацию о том, в связи с чем осуществлено высказывание, и возможность его прагматически соотнести. Их значение можно перефразировать в форме метакомментария, комментария о высказывании» [4]. Например, во фразе *Das Spiel ist halt verloren* частица *halt* сигнализирует признание говорящим неизменности высказанного факта. Свое признание невозможности что-либо изменить или вмешаться в ситуацию он переносит на адресата: *Da können wir nichts machen*.

В такой способности частиц выражается их богатый прагматический потенциал. Особый интерес представляют случаи, когда данные языковые единицы вступают во взаимодействие с другими, также отличающимися высокой экспрессивностью. В качестве таковых можно рассматривать риторические вопросы.

Экспериментально-фонетическое исследование, проведенное на основе 500 контекстов с риторическими вопросами, отобранных из произведений немецкой художественной литературы, показывает, что частицы

встречаются в 45% риторических вопросов. При этом наблюдается разница в использовании частиц в речи женщинами (в 60% контекстов) и мужчинами (в 40% контекстов). Частота употребления той или иной частицы в речи также позволяет выявить различия по гендерному признаку, в связи с чем данный аспект был тоже включен в анализ. Ответные, отрицательные и инфинитивная частица *zu* в своих основных функциях не включались в исследование. Остальные частицы, как показал эксперимент, используются для достижения различных прагматических целей, реализуемых риторическими вопросами.

Так, самой распространенной в риторических вопросах оказалась модальная частица *denn* (см. таблицу).

Таблица – Частотность частиц в риторических вопросах

Частица		Относительное количество от числа всех частиц	Относительное количество от числа всех контекстов
denn		24,3	11
	муж.	31	12
	жен.	14,3	9
doch		18,3	8
	муж.	10,2	4
	жен.	26	16
nur		10,3	5
	муж.	8	3
	жен.	12	7
aber		9,8	4
	муж.	9,2	3,7
	жен.	9	5
etwa		6,7	3
	муж.	11,2	2,8
	жен.	5	3
überhaupt		6,7	2,9
	муж.	7,2	2,8
	жен.	5,2	3,1
eigentlich		6	3
	муж.	6,1	2
	жен.	5,2	3
wirklich		6	2,4

	муж.	9,2	3,7
	жен.	0	0
schon		3,6	1,6
	муж.	6,1	2,4
	жен.	0	0
bloß		3	1,3
	муж.	3,1	1,2
	жен.	2,6	1,6
auch		3	1,3
	муж.	1	0,4
	жен.	5,2	3
wohl		2,4	1
	муж.	1	0,4
	жен.	3,9	2,3
mal		1,8	0,8
	муж.	0	0
	жен.	3,9	2,3
nun		1,2	1
	муж.	2	0,8
	жен.	2,6	1,6
ja		1,2	0,8
	муж.	0	0
	жен.	3,9	2,3
Всего:		100	45
	муж.		40
	жен.		60

Например: *Martin war kaum minder erstaunt: „O du mein Weihnachtsengel!“ – hönte er – „Natürlich ist er da, der Schuft. Hast du denn keine Augen?“* [5, с. 183]. В данном контексте *denn* служит усилению эмоционального воздействия на адресата при передаче удивления. Данная частица встречается в 11% экспериментальных контекстов, что составляет четверть всех случаев использования частиц в риторических вопросах. Однако рассмотрение контекстов, содержащих частицу *denn*, с точки зрения гендера говорящего показывает, что мужчины используют ее гораздо чаще, чем женщины – 31% от всех частиц против 14,3%.

Прагматические значения, выражаемые риторическими вопросами, содержащими частицу *denn*, чаще всего передают сильные негативные эмоции: злость, возмущение, упрек. Например: *Da wird er unterbrochen. Scharf, quackend empört kommt es aus der Ecke: „Nein, ich*

dulde das nicht. Was denken Sie sich denn, junger Mann? Was für Leute glauben Sie denn, dass Sie vor sich haben?“ [6, с. 86]. Очевидно, что в данном контексте модальная частица *denn* употребляется дважды с целью усилить выражаемое недовольство, что позволяет идентифицировать риторический вопрос адресатом как возмущение даже в изолированном контексте (без слов автора). Другие случаи употребления данной частицы в исследованных риторических вопросах – передача отчаяния, разочарования, реже – оправдания.

Для передачи подобных эмоциональных состояний женщины чаще прибегают к частице *doch* – 26% от всех используемых ими частиц, что составило 16% от «женских» контекстов. Например: *Vielleicht finde ich sie nie, die große, die dauernde Liebe. Vielleicht gehe ich auch an ihr vorüber. So etwas kann es doch geben, oder nicht?* [7, с. 170]. В данном риторическом вопросе частица *doch* используется для передачи негативных эмоций обеспокоенности, разочарования, придает ему оттенок сомнения, надежды на лучшее. Следует отметить, что в большинстве случаев данная частица используется не в самих вопросах, а в сопровождающем их контексте, который передает чаще всего упрек либо сомнение говорящих женщин. Например: *Was wollen sie nur alle von dem Jungen? Er hat doch nichts Unrechtes getan. Können Sie ihm nicht helfen?* [8, с. 204]. В целом в материале доля данной частицы несколько ниже – 18,3% или 8% экспериментальных контекстов, за счет того, что мужчины в аналогичных случаях предпочитают частицу *denn*. Как мужчины, так и женщины используют частицу *doch* при передаче косвенных сообщений.

Нередко встречается в экспериментальном материале и частица *nur* – 5% контекстов и 10,3% всех встреченных частиц. Сложно выявить какие-либо закономерности относительно прагматических значений, для передачи которых она может использоваться. Это и сильные негативные эмоции (чаще у женщин), такие, как возмущение, упрек, отчаяние, так и эмоции слабой интенсивности (сомнение), вплоть до безоценочных репрезентативов. Например: *Waren wir nicht plötzlich nur noch zwei verlaufene Kinder, die nicht aus noch ein wussten und gerne tapfer sein wollten?* [9, с. 421]. Данный риторический вопрос реализует косвенное утверждение о том, что потерявшие ориентир в жизни герои в описываемой ситуации вели себя как дети. Прагматический потенциал скалярной частицы *nur* позволяет извлечь из высказывания импликацию о том, что взрослые должны быть более разумными, но не могут, что придает высказыванию оттенок безысходности. Возможность скалярных частиц создавать в речи импликацию стала основой для отдельных лингвистических исследований [10, 11].

Частица *aber* оказалась в материале наиболее независимой от пола говорящего, при этом достаточно распространенной относительно остальных – около 10%. Она чаще всего употребляется для передачи удивления (женщины) либо его оттенков – сомнения, недоумения (мужчины). Например: *Ich gehe davon aus, dass seine Frau von eurer Liebe weiß... Mit diesem Wissen muss sie leben. Wie **aber** kann sie das und dabei noch glücklich sein?* [7, с. 68]

Кроме того, частица *aber* встречается при передаче негативной оценки женщинами и в косвенных сообщениях и побуждениях мужчин.

Результаты анализа выявляют некоторую специфику таких частиц, как *wirklich, schon, mal* и др. Относительно лингвистического статуса *wirklich* у ученых нет единого мнения, но зарубежные германисты рассматривают данную языковую единицу в качестве частиц [11, с. 170], что позволило включить ее в наше исследование. Как показывают данные (см. таблицу), женщины не употребляют *wirklich* в риторических вопросах вовсе, а мужчины прибегают к данной частице в 9% случаев использования всех частиц, в основном в косвенных сообщениях либо для выражения сомнения. Например: *„Dazu habe ich keine Zeit.“ **Wirklich**, Slawa, ist es die Zeit? Oder ein anderer, tieferer Grund?* [12, с. 63]

Частица *schon* также используется исключительно мужчинами для передачи косвенных сообщений, *mal* – женщинами при передаче сомнения либо положительной оценки.

Лишь sporadически встретились в экспериментальном материале частицы *wohl, bloß, nun, ja*, что не позволяет делать какие-либо заключения относительно их функций в риторических вопросах. Лишь единичные случаи использования были выявлены с частицами *sogar, eben, ganz, nie mehr*, поэтому они не были включены в статистику. В то же время, нельзя не упомянуть, что нередко случаи использования сразу нескольких частиц в одном контексте. Например: *Hast **überhaupt schon** jemals etwas Uneigennütziges getan in deinem Leben?* [13, с. 196]. *Die Schande, die Schande... was soll **nun** werden? He, du, was soll **nun** werden? Soll ich dich **etwa** durchschleppen? Soll ich dich ernähren?* [8, с. 91]

Таким образом, комбинируя частицы различным образом либо повторяя их, говорящий стремится повысить прагматический эффект высказывания, побудить слушающего к действию через апелляцию к его эмоциям.

Проведенное исследование позволяет заключить, что частицы являются популярным средством усиления экспрессивности риторического вопроса в немецком языке. Их использование в речи определяется гендером говорящего и его прагматическими целеустановками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Beerbom, Ch. Modalpartikeln als Übersetzungsproblem / Ch. Beerbom. – Frankfurt a.M. : Peter Lang, 1992. – S. 47-50
2. Berkhardt, A. Zur Übersetzbarkeit von Abtönungspartikeln. Am Beispiel von Hoffmannsthal's *Der Schwierige* / A. Berkhardt // Zeitschrift für germanistische Linguistik. – 1995. – №23. – S. 172–201.
3. Helbig, G. Lexikon deutscher Partikeln / G. Helbig. – Leipzig : Verlag Enzyklopädie, 1990. – 258 S.
4. Hentschel, E. Handbuch der deutschen Grammatik / E. Hentschel, H. Weidt. – Berlin : Verlag Walter de Gruyter. 2003. – 524 S.
5. Feuchtwanger, L. Narrenweisheit oder Tod und Verklärung des Jean-Jacques Rousseau / L. Feuchtwanger. – M. : Verlag für fremdsprachige Literatur, 1957. – 510 S.
6. Feuchtwanger, L. Geschwister Oppermann / L. Feuchtwanger. – Berlin : Aufbau-Verlag, 1960. – 355 S.
7. Höntsch, U. Wir sind keine Kinder mehr / U. Höntsch. – Halle–Leipzig : Mitteldeutscher Verlag, 1990. – 263 S.
8. Apitz, B. Der Regenbogen / B. Apitz. – Halle : Mitteldeutscher Verlag, 1977. – 472 S.
9. Remarque, E.-M. Drei Kameraden / E.-M. Remarque. – Muenchen : Verlag Kurt Desch, 1963. – 462 S.
10. Linke, A. Studienbuch Linguistik / A. Linke, M. Nussbaumer, P.R. Portmann. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2001. – 472 S.
11. Аверина, А.В. Референциальный аспект использования модальных слов в высказывании (на примере семантики предположения немецкого языка) / А.В. Аверина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 2. с. 169-175.[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1326>. – Дата доступа : 12.09.2016.
12. Bastian, H. Gesichter einer Liebe / H. Bastian. – Berlin : Verlag der Nation, 1976. – 119 S.
13. Basan, W. Die Frauen meines Sommers / W. Basan. – Berlin : Verlag der Nation, 1962. – 252 S.
14. Сидорова, М.О. Лингвопрагматические свойства высказываний с импликатурами в реактивных ходах немецкоязычного диалогического дискурса: дис. ... канд. фил. Наук: 10.02.04 / М.О. Сидорова. – Харьков, 2015. – 259 с. [Электронный ресурс]: Режим доступа : http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/10991/3/dis_Sydorova.pdf. – Дата доступа : 11.9.2016.

А.Ю. КРУПСКАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КИБЕРСПОРТ – БУДУЩАЯ СПОРТИВНАЯ ИМПЕРИЯ

До сих пор не утихают дебаты по поводу того, является ли киберспорт спортом. Нравится нам это или нет, у киберспорта уже есть миллионы страстных поклонников. И это массовое движение нельзя игнорировать. Учитывая уникальные экономические факторы, киберсеть стремится построить спортивную империю, с которой обязательно будут считаться.

Киберспорт, как и экстремальный спорт, развивается стремительными темпами. Профессиональные игроки в настоящее время тренируются от 8 до 12 часов каждый день, чтобы всегда быть в форме. Они посвящают большую часть оставшегося времени на изучение техники и стилей игры своих конкурентов. Те киберспортсмены, которые действительно хотят добиться результатов и занимать призовые места, нанимают профессиональных тренеров. Профессиональные коучи готовят для игроков специальные учебные программы повышенной сложности, делают полный пост-анализ игры, который помогает выявить сильные стороны и понять, над чем нужно работать в будущем.

Двадцать лет назад, идея введения экстремальных видов спорта на Олимпиаде казалась фантастической. Сегодня развитие такого спорта неизбежно. Так что, возможно, не так нелепо слышать высказывание Брэндона Бека о том, что киберспорт станет частью Олимпийских игр [1]. 27 января на специальной конференции в Сеуле Корейская ассоциация электронных видов спорта (KeSPA) успешно продвинула киберспорт в ряды спортивных дисциплин второго уровня. Пока что речь идет о признании киберспорта только корейским комитетом, но первый шаг пройден.

В последнее время в многочисленных публикациях в СМИ киберспорт все больше сравнивается с обычным спортом. Авторы статей пытаются глубже проникнуть в статистику виртуального спорта и предсказать возможные исходы многих турниров. На сегодняшний день некоторые игры, например, Call of Duty, гораздо более популярны, чем традиционные виды спорта, такие как шахматы, автогонки или поло. Во многих странах киберспорт также признали на государственном уровне. Это Япония, США, Китай и Корея. Сегодня мы свидетели того, как киберспорт повторяет этапы развития, которые прошла индустрия традиционного спорта. Например, свежий тренд – ставки на киберспортивные состязания.

Крупные букмекерские конторы принимают ставки на Dota 2, Counter Strike и другие дисциплины [2].

Сегодня компьютерные игры становятся не только средством проведения досуга, но также это отличная возможность улучшить свой языковой уровень. Практически все игры имеют несколько языков локализации. В основном, это английский и немецкий языки. Играя на западных или европейских серверах, часто встречаются люди, с которыми можно поговорить на немецком или на английском языках. Также не составит проблемы установить англо- или немецкоязычную версию интерфейса и озвучку персонажей. Идея использования компьютерных игр в образовательных целях уже не нова, и с каждым годом находит все больше приверженцев. На сегодня компьютерные игры уверенно входят в список обучающих инструментов. Блоги об играх превращаются в целые СМИ, турниры собирают тысячи и тысячи зрителей. Игровое сообщество растет бешеными темпами, появляется все большее количество квалифицированных игроков, которые могут конкурировать между собой на международных спортивных аренах. Это целый мир, который прямо сейчас зарождается у нас на глазах. Является ли или не является киберспорт «настоящим спортом» – не принципиально важно, потому что уже сегодня он привлекают огромную аудиторию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миллионы на играх: Почему киберспорт — это следующая крупнейшая спортивная империя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://siliconrus.com/2015/04/esport>. – Дата доступа : 29.05.2015.

2. Киберспорт: звёзды, турниры, ставки, образ жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://geektimes.ru/post/248768>. – Дата доступа : 28.05.2015.

Ю.А. КУЛИЧ

Брест, ГУО «Средняя школа №33 г. Бреста»

КРИТЕРИИ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В КОНТЕКСТЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Формирование коммуникативной компетенции является одним из целевых ориентиров обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь, позволяющей выпускникам

осуществлять межкультурную коммуникацию и решать стоящие перед ними познавательные, коммуникативные, образовательные и другие задачи [1]. Осуществление межкультурной коммуникации невозможно без использования аутентичных материалов. Аутентичным традиционно принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей, написанный для носителей языка носителями этого языка. К.С. Кричевская относит к аутентичным материалам подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности, такие, как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения. Она выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу – группу прагматических материалов (объявления, вывески, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, товарам, рабочим вакансиям и пр.), которые по доступности и бытовому характеру применения представляются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка [2]. Г.И. Воронина придерживается той точки зрения, что аутентичные материалы – это тексты, взятые из коммуникативной практики носителей языка [3]. Она выделяет два вида аутентичных текстов, представленных разными жанровыми формами: многофункциональные тексты ежедневного обихода и информативные тексты. Многофункциональные тексты реализуют инструктирующую, поясняющую, рекламирующую и предупреждающую функции. К ним относятся указатели, дорожные знаки, схемы, рисунки, вывески, буклеты и др. Информативные тексты в свою очередь выполняют информационную функцию и содержат своевременно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, репортажи, объявления и др.).

Классификации Е.С. Кричевской и Г.И. Ворониной, на наш взгляд, не охватывают всего спектра аутентичных материалов. Более подробно рассмотрели это понятие Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд в своей работе «Критерии содержательной аутентичности учебного текста» [4]. К аутентичным материалам они относят личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, рекламу, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Исследователи подчеркивают важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям.

Тем не менее, не все ученые сходятся во мнении о должной эффективности использования аутентичных текстов в обучении иностранному языку. Аутентичные материалы часто перегружены сложными языковыми структурами, содержат большое количество

необязательных лексических единиц, поэтому могут вызывать трудности в декодировании текста при недостаточной языковой подготовке учащихся [5]. Исходя из этого, допускается создание в учебных целях материалов, максимально приближенных к естественным, которые будут соответствовать уровню языковой и интеллектуальной подготовки учащихся, методическим требованиям. Для описания таких материалов используется термин «методическая аутентичность». Другими словами, допускается упрощение оригинальных текстов и составление текстов методистами и учителями, при этом текст сохраняет все характеристики естественного речевого произведения, часто определяемые как критерии текстуальности. Методическая аутентичность, следовательно, предполагает использование учебного текста, соответствующего национальным традициям построения высказывания, встречаемого в естественных ситуациях общения, и такой аутентичный текст отвечает, во-первых, принятым носителями языка речевым нормам и, во-вторых, конкретным задачам обучения [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Е.В. Носонович выделил три основных аспекта методически аутентичного текста:

1) методический аспект, который предусматривает доступность текста, соответствие конкретным задачам обучения, а также его методическую эффективность;

2) структурный аспект, к которому относятся композиционные и языковые характеристики текста: аутентичность лексических и грамматических единиц, связность текста, адекватность использования языковых средств в конкретном контексте;

3) содержательный аспект, предполагающий естественность описываемой ситуации, информативность, активизацию у обучающихся интереса, наличие культурных реалий страны изучаемого языка.

В контексте дидактического процесса средней школы мы рекомендуем использовать аутентичные, оригинальные тексты, а также методически аутентичные тексты, при отборе которых мы ориентируемся на ряд критериев и принципов. В качестве ведущего критерия отбора материала К. Эдельхофф определяет ориентацию на обучающихся, учет их потребностей, знаний, опыта, уровня обученности [7]. Мы поддерживаем его точку зрения и видим необходимость обозначить уровни владения учащимися иностранным языком. Наиболее разработанной и централизованной является Общеввропейская система уровней владения неродными языками [8], которая предполагает шесть взаимосвязанных уровней: Breakthrough (уровень выживания), Waystage (допороговый уровень), Threshold (пороговый уровень), Vantage (пороговый

продвинутый уровень), Effectiveness (высокий уровень), Mastery (уровень владения языком в совершенстве).

Еще один немаловажный принцип – это новизна по отношению к предметным знаниям, заведомая неизвестность информации для обучающихся. Отбираемые материалы должны содержать ценностный смысл и ценностную значимость, чтобы способствовать формированию у обучающихся неискаженных представлений об истории и культуре изучаемых народов, вариативности их стилей жизни и культурно-обогащающих взаимовлияний.

Следующим принципом отбора материала является актуальность и стабильность информации. Аутентичный материал должен отражать современную действительность страны изучаемого языка: новости общественной, политической, культурной жизни. В то же время это не означает, что следует исключить обращение к историческим фактам, к классической литературе, ко всем тем фактам, которые закладывают основу стабильных энциклопедических знаний, основу межкультурной эрудиции личности. Важно отразить культурное наследие с позиции сегодняшнего дня и через восприятие современного общества.

Очередным принципом является системность и последовательность, реализуемые в содержании программ и учебников. Аутентичный материал должен органично вписываться в учебный процесс, стать модулем занятия, вплестаться в концепцию того или иного учебно-методического комплекса. Выбранный текст должен относиться к какой-либо определенной сфере, теме или ситуации.

Для повышения интереса и мотивации целесообразно использовать тексты разных типов, выполняющих разные функции. Рассматривая текст с его содержательной стороны, будет преимуществом, если присутствует возможность различных ситуативных трансформаций. Это поможет организовать продуктивную работу учащихся.

Следующий принцип, который мы выделяем, – это наличие воспитательной ценности текста. Данный принцип реализуется на базе художественных произведений.

При отборе текстов необходимо руководствоваться принципом максимальной жанровой вариативности с учетом культуроведческого потенциала текста. Следует особо выделить принцип соотнесенности текста с тематикой общения, предусмотренной действующей программой по иностранному языку.

Таким образом, грамотно организованный в методическом отношении процесс работы с аутентичными материалами способен внести существенные качественные изменения в учебную деятельность учащихся

и развить ряд важных личностных качеств подростков при условии отбора аутентичных материалов с опорой на вышеперечисленные критерии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иностранные языки : учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. – Минск [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/уруп/in_jas.pdf. – Дата доступа : 13.05.2016.

2. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.

3. Воронина, Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным исследованием германского языка / Г.И. Воронина // Зарубежные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 56–60.

4. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.

5. Richards, J.C. Curriculum development in language teaching. / J.C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 321 p.

6. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 33–38.

7. Edelhoff, Ch. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle / Ch. Edelhoff. – München : Max-Hueber-Verlag, 1985. – 233 S.

8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource] / Strasbourg, 2003. – Mode of access : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. – Date of access : 25.05.2016.

И.Ф. НЕСТЕРУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В последние годы в отечественной и зарубежной лингводидактике наметилась тенденция использования интенционально-коммуникативной концепции современного лингвистического образования, в основе которой находится теория текстовой деятельности, акцентирующая свое внимание на внутренней интенциональности и целостности текстуальной организации знакового общения. Текстовая деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя действия порождения и интерпретации текстов. Содержание текста эксплицируется в языковых средствах, имеющих дискретный и линейный характер, которые не находятся во взаимно однозначных соответствиях с семантическими явлениями, поскольку семантика текста складывается в сложный информативный комплекс. Этот семантический комплекс возникает в соответствии с замыслом автора текста, его целями и условиями коммуникации [1].

Эффективность контакта в коммуникации определяется адекватностью переданной и полученной информации. Естественно предположить, что при этом могут возникать искажения, обусловленные как самим процессом передачи информации, перекодировки полученных сигналов, так и подготовленностью коммуниканта к принятию разного рода информации. В связи с тем, что язык выполняет и кумулятивную функцию он фиксирует концептуальные представления, знания в вербальной форме [2]. «Конечный результат этого процесса – получившиеся высказывание – представляет собой компромисс между тем, что говорящий «намеревался» высказать ... и тем, что «получилось» в силу свойств использованного языкового материала» [3, с. 47].

Если говорить о порождении текста, то наиболее значимыми функциями становятся творческая функция и функция памяти. Процесс порождения текста затрагивает и материал культуры. Порождение и понимание в коммуникации выступают как деятельностные разновидности. С деятельностной природой понимания связан вопрос о его соотношении с интерпретацией. В этой связи Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова и Л.М. Комиссарова выделяют два типа порождения смысла текста:

1) имплицитный, основанный на ассоциативной развертываемости текста;

2) эксплицитный, при котором развертывание происходит через грамматические, лексические, интонационные и прочие связи [4].

Оба типа являются значимыми для успешного осуществления текстовой деятельности обучающихся. Текст как результат анализа / интерпретации представляет собой итог освоения и адаптации слушающим содержания исходного, передаваемого говорящим текста. Это принятие

полученной информации и включение ее в картину мира слушающего. Анализ текста с использованием интерпретации помогает понять смысл произведения, увидеть как языковые средства «работают» на образ. Проблема интерпретации особенно актуальна при изучении и работе с иноязычными аутентичными художественными текстами. Текстовая деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя действия порождения и интерпретации текстов [5].

Предлагаемая нами модель содержит общий диагностический инструментарий для определения уровня сформированности компетенций обучающихся в области анализа и интерпретации текстов. Данная модель помогает провести диагностику уровня сформированности интерпретационной компетенции как у отдельного обучающегося, так и на уровне группы, что позволит преподавателю определить дидактическую составляющую и моделировать занятие с учетом уровня обучающихся, обеспечивая успешную текстовую деятельность обучающихся на иностранном языке.

Таблица 1 – Диагностическая модель уровня сформированности иноязычной текстовой компетенции у обучающихся

Уровни текстовой деятельности				
Фоновые знания	Использование имплицитной / внутритекстовой информации		Привлечение эксплицитной информации	
	Способность декодировать слова/ предложения	Способность определять/ разграничивать информацию в тексте	Способность устанавливать связь между различными частями текста (когезия, когерентность)	Умение анализировать содержание текста
УРОВЕНЬ I	УРОВЕНЬ II	УРОВЕНЬ III	УРОВЕНЬ IV	УРОВЕНЬ V
Декодирование слов /	Распознавание и	Способность делать	Способность делать общие	Осуществление текстовой

словосочетаний / предложений	передача смысла эксплицитно выраженной информации	выводы по содержанию текста, устанавливать закономерности и связи между различными частями текста	выводы, интерпретировать прочитанное на уровне содержания	деятельности на уровне содержания и смысла прочитанного с привлечением элементов лингвостилистического анализа
1. Начальный уровень	2. Уровень анализа			3. Уровень интерпретации
Начальный уровень текстовой деятельности (чтение, распознавание, общее восприятие прочитанного)	Текстовая деятельность на уровне информации, эксплицитно выраженной в тексте (общее восприятие прочитанного, умение отвечать на вопросы, информация по которым эксплицитно выражена в тексте)	Текстовая деятельность на уровне восприятия и сопоставления релевантной информации текста с привлечением фоновых знаний	Текстовая деятельность на уровне анализа и интерпретации общего смысла прочитанного, определение главной идеи / темы текста с опорой на интенции автора текста и фоновые знания реципиента	Текстовая деятельность на уровне распознавания глубинного смысла прочитанного, интерпретации с элементами лингвостилистического анализа и рефлексии

Данная диагностическая модель является своего рода «опорой» для учителя средней школы, а также для преподавателя высшего учебного заведения на начальном этапе работы с группой при определении траекторий выбора технологий, способствующих развитию/совершенствованию у обучаемых навыков и умений успешной текстовой деятельности на иностранном языке. Очевидно, что в большинстве случаев она не может быть реализована во всех пунктах. В тоже время, на наш взгляд, диагностика иноязычной текстовой компетенции способствует

самостоятельному творческому моделированию учебного процесса, при котором происходит синтез лингвистики, литературы, пресупозиций реципиента и интенций автора, что также позволяет индивидуализировать учебный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Heinemann, M. Grundlagen der Textlinguistik / M. Heinemann, W. Heinemann. – Tübingen : Niemeyer, 2002. – 212 с.

2 Земская, Ю.Н. Теория текста / Ю.Н. Земская. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 224 с.

3 Гаспаров, Б.М. Язык. Память. Образ / Б.М. Гаспаров. – М. : ФЛИНТА, 1996. – 188 с.

4 Нестерук, И.Ф. Интерпретация текста в функционально-стилевом аспекте/ И.Ф. Нестерук // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XV Респ. науч.-практ. конф., Брест, 25 февр. 2011 г. : в 2 ч. / ред. кол. Н.А. Тарасевич [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2011.– Ч.1– С. 133–135.

5 Roche, J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachedidaktik / J. Roche. – Tübingen, Basel : Narr Francke Attempo Verlag, 2013. –327 S.

С.А. ПИЛИПЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ДИПЛОМИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Современный мир, обозначенный как глобальное сообщество, переходящий к постцивилизации, требует актуализации профессионализма во всех сферах человеческой деятельности. В настоящее время в условиях социальной нестабильности, утраты духовной ориентации особенно важной становится роль учреждений всех типов профессионального образования как одного из основных каналов подготовки молодого поколения квалифицированной рабочей силы, воспроизводства дипломированных работников, как составной части общей системы образования.

Современный контекст системы высшего профессионального образования предъявляет новые требования к уровню подготовки выпускника вуза. В области лингвистического образования на первый план выдвигается необходимость подготовки компетентных лингвистов нового

типа, обладающих целостным междисциплинарным научным видением, интегрирующих в своей деятельности достижения различных областей наук, конкурентоспособных не только на отечественном, но и на зарубежном рынке труда.

Особую актуальность приобретает целенаправленная профессионализация и расширение роли языковой подготовки будущих лингвистов. Приоритетом становится развитие у студентов устойчивой потребности в профессиональной самореализации, что обеспечивается, прежде всего, учетом в ходе организации обучения особенностей будущей профессии.

Профессиональное образование становится все более ориентированным на создание индивидуального образовательного продукта, активной личности, наделенной не просто определенным «массовым» набором компетенций, но и уникальным комплексом знаний и умений, выраженных в способности решать задачи в условиях экстремальных изменений, продуцировать новые способы решения этих задач.

Образовательный потенциал в индивидуализированном способе воспроизводства представляет собой комплекс профессиональных и личностных качеств индивида, необходимых для профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. Это своего рода модель профессионала, отличающаяся гибкостью и универсальностью, тенденцией к постоянным изменениям и нововведениям. Гибкость и универсальность специалиста в условиях необходимости непрерывного совершенствования своих профессиональных навыков становятся основными условиями выживания индивида в обществе неопределенности [1].

Большинство исследователей постиндустриализма (В.Л. Иноземцев, М.Н. Макарова, Д. Белл, Э. Тоффлер и др.) связывают новые тенденции в сфере образования и занятости, основанные на усилении индивидуализма и свободы, с формированием нового господствующего класса интеллектуалов, и прогнозируют усиление социальной дифференциации. Поэтому образовательные системы должны ориентироваться на совершенствование интеллектуальной составляющей любой профессиональной деятельности, сознательное развитие в образовательном процессе комплексной личностной потребности в соединении узкого профессионализма и универсальности, что позволило бы будущему специалисту с учетом конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать и реализовывать свой потенциал.

Опираясь на идеи К.М. Дугай-Новаковой, И.А. Зимней, Л.В. Кондрашевой, М.И. Лукьяновой, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина и др., были выделены следующие компоненты универсальности специалиста-лингвиста: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, рефлексивно-регулятивный и блок метапрофессиональных личностных качеств (коммуникативность, ответственность, мобильность, коммуникативная креативность и коллаборативность).

Таким образом, можно утверждать, что поле профессиональной деятельности специалиста-лингвиста довольно широкое, и наличие такой характеристики, как универсальность, является необходимым условием успешной продуктивной деятельности выпускника, в условиях постоянно меняющейся действительности.

Специалисты утверждают, в настоящее время происходит третья профессиональная революция, когда в условиях глобальной конкуренции на рынке труда первенство принадлежит высокообразованным работникам свободных профессий [2]. Подобных людей называют транспрофессионалами. Это специалисты, которые в силу своего проектного мышления и оригинальных способов организации деятельности могут успешно работать в различных профессиональных сферах. Следовательно, современный выпускник вуза должен иметь так называемый новый проектный тип мышления, основу которого составляет не стремление к стабильной и возрастающей карьере в рамках одной организации, а мотивированный интерес к конкретному проекту организации и получению признания среди своих коллег-профессионалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жажева, С.А. Требования к профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя в контексте профилизации обучения / С.А. Жажева, Д.Д. Жажева // Концепт. – 2015. – № 02 (февраль). – ART 15036. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15036.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

2. Условия трудоустройства выпускников вузов на рынке труда [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/article/usloviya-trudoustroistva-vypusknikov-vuzov-na-rynke-truda>.

Дата доступа : 27.04.2016

Е.Ю. РОМАНЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

SOZIALE BEDINGUNGEN DES SPRACHERWERBS VON MIGRANTEN IN DEUTSCHLAND

Deutschlerner aus aller Welt fragen sich, warum viele Migranten in Deutschland schlecht oder gar kein Deutsch sprechen können. Sie sind doch mitten im deutschsprachigen Milieu. Und das ist wohl der beste Weg zur Beherrschung der Zielsprache. Der Alltag vieler Migranten ist dagegen nicht ausschließlich deutschsprachig geprägt. Welche Faktoren sind dann entscheidend beim Spracherwerb von Migranten in Deutschland?

Als Hauptfaktor gilt bestimmt die Motivation. Sie unterscheidet sich je nach der Altersgruppe der Migranten. Für Kinder besteht ein natürlicher Wunsch nach Integration in die soziale Gemeinschaft, in der sie aufwachsen, und damit ist eine wesentliche Spracherwerbsvoraussetzung erfüllt. Bei Jugendlichen und Erwachsenen hat eine Identitätsfindung und Situierung der Persönlichkeit in der Herkunftsgemeinschaft bereits stattgefunden und mit der Migration ist eine Neuorientierung gefordert. Die Suche nach Identitätsfindung und die Sicht auf die realen Zukunftschancen beeinflussen eventuell die Motivation, sich Sprachkompetenzen anzueignen, die über die Bedürfnisse alltäglicher Kommunikation hinausgehen [1, S. 25].

Sprache hat im Prozess der individuellen wie der gesellschaftlichen Integration eine herausgehobene Bedeutung, da sie mehrere Funktionen erfüllt. Sie ist sowohl Mittel der alltäglichen Kommunikation als auch eine Ressource, insbesondere für die Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Zudem können Sprachen und Sprachakzente als Symbole von Zusammengehörigkeit oder auch Fremdheit wirken und zu Abgrenzungen oder Diskriminierungen führen. Ungleichheiten im Zugang zu Bildung, Einkommen, den zentralen Institutionen und gesellschaftlicher Anerkennung ebenso wie soziale Kontakte sind wesentlich durch sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache bedingt. Allein daraus ergibt sich für Migranten ein deutliches Interesse am Erwerb der deutschen Sprache. Motivation wird durch solche grundlegenden Größen gestärkt, wie Zugang (z. B. Kontaktmöglichkeiten oder Kursangebote), Fähigkeiten (z. B. Intelligenz oder die spezielle Lernfähigkeit für Sprachen) und Kosten des Lernens (z. B. Zeitaufwand, Angleichungsstress).

Neben der Motivation gibt es auch weitere nicht weniger bedeutende Faktoren, die den Spracherwerb entweder beschleunigen oder verzögern können. Dazu gehören in erster Linie die individuellen und familiären Lebensbedingungen. So haben beim Deutschlernen diejenigen Migranten einen großen Vorteil, die bei ihren deutschen Partnern wohnen. Umgekehrt haben es

solche Migranten, die mit ihren Landsleuten zusammenwohnen, denn sie sprechen meist ausschließlich ihre Herkunftssprache zuhause. Die goldene Mitte stellen allein wohnende Migranten dar, die zuhause kaum sprechen, dadurch aber gezwungen sind, mehr Kontakte in der Außenwelt zu knüpfen. Der Erwerb der deutschen Sprache wird insbesondere auch durch starke ethnische Konzentrationen und Kommunikationsmöglichkeiten in der Herkunftssprache im Wohnumfeld oder über die Verfügung über herkunftssprachliche Medien behindert.

Nennenswert sind auch solche Faktoren wie das Einreisealter und die Aufenthaltsdauer in Deutschland, sowie für die Kinder das Einreisealter und die Sprachfertigkeiten der Eltern. Kinder lernen die Sprache des Aufnahmelandes leichter, wobei sich empirisch eine deutliche Schwelle etwa bei 10 bis 12 Jahren feststellen lässt. Nach der Pubertät können ein hohes Sprachniveau und ein akzentfreies Sprechen erst bei einer ausgeprägten Motivation erreicht werden [3, S. 121].

Eine höhere Bildung der Migranten selbst bzw. ihrer Eltern begünstigt das Erlernen der deutschen Sprache deutlich. Dagegen wirken größere linguistische Distanzen zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache, eine hohe weltweite Verwertbarkeit der Herkunftssprache, wie vor allem des Englischen, und vermutlich starke soziokulturelle Distanzen zwischen der Einwanderergruppe und der Mehrheitsgesellschaft hemmend auf den Zweitspracherwerb von Zuwanderern. Einerseits erleichtern die Englischkenntnisse den Migranten ihr Leben in Deutschland, andererseits verlangsamen sie den Erwerb der deutschen Sprache [2, S. 100].

Schlussfolgernd kann man sagen, dass der Spracherwerb von vielen Faktoren beeinflusst wird. Durch den Spracherwerb erhoffen sich Migranten eine bessere Zukunft im Aufnahmeland. Der wichtigste Grund für das Erlernen der deutschen Sprache besteht bekanntlich darin, dass sie den Zugang zur Bildung und Arbeit öffnet. Nicht weniger relevant ist das Beherrschen der deutschen Sprache für die Aufnahme der Kontakte zu Deutschen. Im Allgemeinen lassen sich folgende Faktoren feststellen, die den Spracherwerb der Migranten außerhalb der Deutschkurse fördern: Kommunikation mit deutschen Partnern, Freunden und Bekannten sowie Nutzung der deutschsprachigen Medien. Dagegen wird der Spracherwerb durch Englischkenntnisse und Kommunikation in der Herkunftssprache beträchtlich gebremst. Darüber hinaus spielen das Einreisealter, die Aufenthaltsdauer, die Bildung, das ethnische Umfeld, Medienkontakte mit der Herkunftsgesellschaft eine große Rolle beim Erwerb der deutschen Sprache. Der Spracherwerb wird also als Ergebnis eines Zusammenspiels des Handelns bzw. Lernens der Migranten einerseits und gewisser sozialer Bedingungen andererseits verstanden.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Ahrentholz, B. Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen in / B. Ahrentholz // Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. – Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010. – 96 S.
2. Esser, H. Migration, Sprache und Integration / H. Esser. – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI- (Ed.), 2006. – 119 S.
3. Gogolin, I. Migration und sprachliche Bildung / I. Gogolin, M. Kruger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann, F. Wittek. – München: Waxmann Verlag GmbH, 2005. – 344 S.

А.П. САЦУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Общепланетарное мышление характеризуется способностью человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определенной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. Иностраный язык является одним из основных инструментов воспитания людей, обладающих общепланетарным мышлением.

Реализацией образовательной и воспитательной функций иностранного языка является формирование культурной осведомленности и культурного самоопределения, обучающихся средствами языка.

При коммуникации люди воспринимают друг друга по принципу групповой принадлежности. Находясь в определенных территориальных рамках, каждый человек является одновременно представителем различных групп. Группирование в обществе осуществляется по культуре. Самоопределяясь в конкретном типе культуры, каждый человек делает свой выбор в пользу одного из вариантов поведения. Одновременно по определенным признакам, характерным только для

конкретной культуры, человек будет восприниматься другими в качестве ее представителя. Поэтому под культурным самоопределением принято понимать осознание личностью своего места в спектре культур и целенаправленную деятельность на причисление себя к той или иной культурной группе. Формирование культурного самоопределения личности средствами иностранного языка возможно исключительно в рамках социокультурного подхода. Преимуществом данного подхода в отличие от других является новый взгляд на определение рамок культуры. Данный подход позволяет обратить внимание на весь спектр культур, существующих на территории страны иностранного языка, акцентируя не только различия, но и сходства между родной и изучаемой культурами. Самоопределение в культуре возможно только через культурную осведомленность – знания существующих вариантов. Поэтому культурная осведомленность воспринимается как неотъемлемая часть общего процесса культурного самоопределения средствами родного и изучаемого языков. Культурная осведомленность – знания, а культурное самоопределение означает переход от знаний и понимания к активной деятельности.

При обсуждении процесса формирования культурного самоопределения личности средствами иностранного языка необходимо обратить внимание на три основных компонента: 1) стадии овладения культурой страны изучаемого языка; 2) культурную вариативность; 3) факторы, влияющие на формирование представлений о культуре страны изучаемого языка.

Первой стадией восприятия культуры страны иностранного языка является этноцентризм, который отражает начальный уровень представлений о культуре страны изучаемого языка. Как показывает ряд исследований, обучение иноязычной культуре не начинается с абсолютного нуля. К началу изучения иностранного языка у обучаемых уже складываются некоторые представления и стереотипы об иноязычной действительности. Иными словами, это тот багаж знаний и представлений о культуре конкретной страны и о взаимодействии между культурами в целом, с которым обучающиеся начинают изучать иностранный язык и, соответственно, культуру страны изучаемого языка. Яркой отличительной чертой данной стадии является общая тенденция людей рассматривать и оценивать другую культуру с позиции ценностей и норм собственной. При обучении культуре страны изучаемого языка учащиеся будут неизбежно строить стереотипы и обобщения. Поэтому первоочередной задачей обучения будет знакомство с вариативностью и разнообразием культур изучаемых сообществ. Культурная вариативность должна обязательно присутствовать в учебных программах, учебно-

методических комплексах на всех этапах и уровнях обучения иностранному языку. Исследования в области философской интерпретации принципа диалога культур показывают, что для более полноценного понимания изучаемой иноязычной культуры необходимо одновременно изучать и родную культуру. Поэтому при обучении иностранному языку необходимо обратить внимание на три составляющие: родную культуру, культуру как теоретический конструкт и культуру страны изучаемого языка.

При изучении и работе с материалами о родной культуре важно, чтобы учащиеся получили возможность:

- обратиться к родной культуре;
- увидеть и критически осмыслить вариативность типов и видов культур;
- определить свое место в спектре культур в обозначенных территориальных рамках;
- проанализировать известные существующие стереотипы о родной культуре;
- попытаться определить источник их появления и предположить их опасность при межкультурной коммуникации.

Необходимо чтобы посредством проблемных культуроведческих заданий учащиеся пришли к пониманию следующих вопросов: *Что такое культура? Каковы могут быть рамки культуры? Какие могут быть типы и виды культур? Какими характеристиками обладает культура?*

При обучении культуре иностранного языка необходимо научить учащихся и создать условия для:

- сбора соответствующей информации о культуре страны изучаемого языка;
- изучения собранных данных с целью обнаружения ценностей, отношений, поведения, характеризующих конкретную культуру или тип культуры;
- объединения, обобщения полученных знаний.

В зависимости от возрастных характеристик обучающихся и уровня владения иностранным языком в качестве тематического наполнения могут использоваться материалы, как об элитарной культуре, так и массовой. К элитарной культуре относится все то, что делает человека культурным, а именно знания истории, искусства, литературы, к массовой принято относить стиль жизни, привычки, типичные примеры еды, одежды, работы, транспорта. Однако важно, чтобы отбор культуроведческого материала осуществлялся в соответствии с методическим принципом культуросообразности. Данный принцип

предполагает, что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

Второй стадией восприятия культуры страны изучаемого языка является культурное самоопределение. Постепенно, по мере изучения материала, представляющего вариативность стилей и образа жизни родной страны и страны изучаемого языка, учащиеся формируют открытость в восприятии и взаимодействии с представителями изучаемого культурного сообщества или материалами о культуре страны изучаемого языка. Обучающиеся приходят к пониманию того, что в основе каждой культуры лежит система ценностей, значений и норм, объединяющая людей по определенным признакам. В связи с этим оценка каждой конкретной культуры должна производиться только с позиции ее собственных норм и ценностей. Получая информацию о вариативности и разнообразии как родной, так и изучаемой культур, учащиеся получают возможность культурно самоопределиться – определить свое место в спектре культур. Третья стадия восприятия культуры страны иностранного языка – личность субъекта диалога культур. Отличительной чертой данной стадии является переход обучающихся от мышления и понимания к активной деятельности. На данной стадии обучающиеся будут готовы:

- ставить себя на место других;
- проявлять инициативу на установление межкультурного контакта;
- прогнозировать и распознавать социокультурные пробелы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры;
- принимать на себя ответственность за устранение всевозможного культурного недопонимания (объяснять участникам коммуникации реалии родной культуры, расспрашивать собеседника о значении определенных фактов и реалий его культуры);
- проявлять дипломатичность с целью поддержания диалога культур;
- выступать в качестве полноценных представителей родной культуры;
- самообучаться функционировать самостоятельно в поликультурном мире, используя социокультурные стратегии.

Г. Нойнер выделил три типа факторов, влияющих на формирование представлений об изучаемой культуре: 1) доминирующие социально-политические факторы (отношение к стране изучаемого языка, стандарты собственной социокультурной среды; 2) факторы

общественной социализации (школа, работа, семья); 3) индивидуальные факторы (возраст, пол, кругозор, интеллектуальные возможности). Это позволяет сделать вывод о том, что при изучении иноязычной культуры (второй культуры) под влиянием родной культуры (первой культуры) и социокультурной среды, ряда индивидуальных факторов учащиеся создают определенный имидж иноязычной культуры (третью культуру), отличающийся от оригинальной. Особая роль в предлагаемой модели отводится использованию родного языка на уроках иностранного. Необходимо отметить, что к настоящему времени ученые так и не пришли к единому мнению относительно использования родного языка на уроках иностранного. Одни считают неприемлемым использование родного языка на уроке иностранного. Использование только иностранного языка будет способствовать более быстрому формированию иноязычной социокультурной компетенции, включая лингвистическую и стратегическую. Другие призывают к использованию родного языка, особенно когда речь заходит об изучении иноязычной культуры. В зависимости от уровня владения и этапа обучения рекомендуется или переходить с иностранного языка на родной язык, или же использовать родной язык параллельно с иностранным при описании и трактовке фактов и реалий изучаемой культуры.

Таким образом, следует отметить, что процесс развития личности, согласно предлагаемой модели, представляется в виде постепенного перехода индивида в направлении этноцентризм – культурное самоопределение – диалог культур.

А.П. САЦУК, О.Г. СКРЕБЕЦ
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Речемыслительная деятельность – единый процесс порождения мысли и речи – составляет материальную базу общения. Овладение учащимися основами общения, непосредственного и опосредованного (чтение и письмо), является сегодня главной практической целью обучения иностранным языкам в школе. Это обуславливает потребность в глубоком изучении речемышления и поиска возможностей его активизации.

Сущность понятия активизации, дидактические условия и средства ее обеспечения в учебном процессе изложены в работах И.Я. Лернера,

А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, Г.И. Шамова, Т.И. Шукина и других.

Активность (от французского *aktivite* ‘сила действия’) – действенность, деятельное поведение. Философы рассматривают активность человека, исходя из понимания их смысла жизни, ценностей, взглядов, идей, убеждений.

Современная отечественная и зарубежная психология в области теории познавательной деятельности (Н.Ф. Талызина, П.А. Гальперина и др.) установили законы формирования умственных действий, взаимоотношения между процессами обучения и развития (Л.С. Выготский). Активность человека, а тем более познавательная, может изменяться и расти, если будут созданы для этой цели специальные условия:

- 1) внутренние побуждения личности;
- 2) мотивы;
- 3) желания;
- 4) познавательный интерес;
- 5) развитие волевых качеств;
- 6) умственные способности;
- 7) наличие специальным образом созданных ситуаций.

Ситуация поиска является главной и основополагающей в разработке различных педагогических положений, касающихся проблемы активизации речемыслительной деятельности (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин).

Основным условием успешности организации речемыслительной деятельности чаще всего выступает мотивация учащихся к повышению их уровня активности.

Р.К. Миньяр-Белоручев формулирует на основе принципа активности принцип комплексной мотивации, который он называет одним из общих и ведущих методических принципов в обучении иностранным языкам.

Мотивом речемыслительной деятельности всегда является осознание проблемы и способа ее решения речевыми средствами. В этих условиях нормальное речемыслительное действие включает три стадии: получение речевой и неречевой информации, переработку информации и передачу информации.

В силу своей специфики речемыслительная деятельность всегда носит причинно-следственный характер. Она стремится к глубокому проникновению в сущность предмета или явления, выявлению его особенностей, мысленному соединению с другими предметами или явлениями, пониманию скрытых связей между ними, объяснению результатов и прогнозированию последствий. Именно эта особенность

речемыслительной деятельности нередко недостаточно представлена на уроке иностранного языка, который во многом пока еще остается организационной формой для развития скорее речемоторных навыков, чем речемыслительных умений.

При традиционной практике обучения немецкому языку получение информации не всегда носит проблемный характер и не требует мыслительных усилий для переработки полученных сведений.

Главным считается понять и передать информацию, для чего нередко предлагается готовое содержание и форма. Поскольку при этом, снижается мотивация говорения, используются доступные стимулы в виде учебной задачи запомнить слова, фразы или текст. Для изучения способов стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке важно проанализировать средства, формы, функции, операции, стратегию, тактику речемыслительной деятельности, а также индивидуальные особенности учащихся.

Речемыслительная активность характеризуется в психолингвистике рядом таких понятий, как мотив-цель-условие-направленность на результат, которые составляют энергетическую основу активности человека, ее предметность, целенаправленность, зависимость способа выполнения действия от внешних условий.

Психолого-педагогический аспект активизации личности в обучении исследовал А.А. Вербицкий. Он писал, что, проявляя активность даже в простейших ситуациях, таких, например, как ситуация выбора из двух альтернатив, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне от преподавателя целей. И если объективная ситуация препятствует достижению этих целей, субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, преломляет внешнее через внутреннее. Следовательно, стремление повысить статус учащегося как субъекта обучения должно быть связано с позицией личности в отношении цели учения, ситуации, в которой она может быть достигнута и действии, ведущих к ее достижению.

Идею активизации обучения с помощью наглядности, путем наблюдения, обобщения и самостоятельности выводов в начале XIX в. развивал швейцарский педагог И.Г. Песталоцци. Он полагал, что применение наглядности – лучший способ развития мышления учащихся.

Г.В. Рогова подчеркивает необходимость учитывать в обучении иностранным языкам внешнюю и внутреннюю активность. Если к внешней активности относят, как правило, тренировочные упражнения, то к внутренней – умственную активность учащихся. Внутреннюю активность часто связывают с познавательной активностью,

физиологической основой которой считают рассогласование между наличной ситуацией и прошлым опытом.

Внутренняя активность может иметь место и в том случае, если ученик молчит, но его «речемышление» работает, ибо в нем появилось свое собственное отношение к происходящему, к сказанному. Такая активность является, прежде всего, предпосылкой развития инициативности речи, а, во – вторых, совершенно с неожиданной стороны решает проблему увеличения времени говорения каждого ученика.

Теория словесно-наглядного типа обучения получила свое развитие в трудах Ф.А. Дистервега. Он утверждал, что хорош только тот метод обучения, который активизирует познавательную деятельность ученика, и плох тот, который ориентирует его на запоминание изучаемого материала. Совершенствование теории словесно-наглядного обучения связано с деятельностью К.Д. Ушинского, который создал дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся. Будучи сторонником активного обучения, он выдвинул идею познавательной самостоятельности учащихся. Опираясь на теорию К.Д. Ушинского, П.Ф. Коптерев призывал учителей развивать у учащихся логическое мышление и формировать их познавательную самостоятельность.

Внимательный учет конкретных форм воздействия на активную мыслительную деятельность учащихся, на осознанность познавательной и творческой деятельности, поможет не только успешно осуществить учебный процесс, но и оптимизировать его.

Начиная со второй половины 50-х годов, советские дидакты по-новому и более остро ставят вопрос о необходимости активизации учебного процесса. М.А. Данилов и В.П. Есипов сформировали некоторые правила активизации процесса обучения: вести учащихся к обобщению, а не давать им готовых определений, понятий, развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий. В качестве творческих заданий могут выступать материалы прессы, реальные события, сюжетные картинки, игры, проекты.

Однако самая значительная роль отводится текстам. Говоря о тексте, мы представляем его как модель речевого общения. Такой текст является и отправной точкой процесса общения, и постоянной опорой для учеников на протяжении всего периода изучения программной темы. В этой связи к тексту предъявляются определенные требования. Он должен:

1. содержать значимую для учащихся проблему и основной объем знаний, необходимых для ее решения;
2. содержать основные и необходимые словосочетания, с помощью которых можно выразить свое отношение к суждению, например: «Я хотел

бы, «мне кажется, что ...», «Я уверен, что ...», «потому что», «это важно, так как...»;

3. иметь личностно-направленный характер: автор текста – личность. Его адресат – тоже личность. В этой связи текст целесообразно строить в форме рассуждений, обращений, размышлений. Кроме того подобная форма изложения вызывает интерес учеников, усиливает мотивы для выражения своего отношения, снижает в какой-то мере стремление к однообразию, однозначности высказывания, убеждает в возможности свободного выбора речевого поведения, усиливает эффект чтения вообще;

4. соответствовать основным показателям речевых высказываний учащихся данной возрастной группы;

5. отражать мировоззренческие идеи, нравственные явления, доступные для понимания и сознания.

Текст, отвечающий перечисленным требованиям, уже является одним из средств управления исследуемым процессом, так как в нем заложена, с одной стороны, модель речевого общения, а с другой – определенный объем знаний. Теперь важно правильно научить учащихся использовать полученные знания. Решению данной задачи служат разнообразные логико-коммуникативные программы, которые составляются с учетом заложенной в тексте информации.

Работа по логико-коммуникативной программе начинается с постановки проблемной задачи, содействующей появлению коммуникативного намерения, и завершается выражением личностного отношения участников речевого общения к высказываемым суждениям.

Таким образом, логико-коммуникативная программа дает возможность управлять деятельностью учащихся на всех трех фазах:

I – начало высказывания;

II – главная его часть;

III – завершение высказывания.

Сформировав умения иноязычного общения в управляемой ситуации, мы содействуем переносу умений на иные, в том числе, возможно, реальные, непредвиденные жизненные ситуации.

Структура логико-коммуникативной программы позволяет вовлекать в работу большое количество учеников одновременно и организовывать коллективную деятельность школьников по текстам. Использование текстов позволяет ученикам формулировать свои речевые поступки без каких либо опор на завершающих уроках. Суждения, высказывания достаточно логичны, целенаправленны, личностны.

Активизация речемыслительной деятельности школьников тесно связана с проблемой активизации познавательной деятельности одной из основных проблем современной дидактики. В ней лежат истоки множества

других проблем: воспитание познавательных интересов, познавательной активности как качества личности, развитие умственных сил и способностей, глубины и прочности знания, проблемы отношений школьников к миру и людям и т.д.

Познавательная активность обуславливает эффективность процесса обучения. Воспитание ее в процессе обучения происходит под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. С одной стороны, познавательная активность учащихся зависит от умения учителя создавать установку у каждого школьника на процесс учения. Активность учащихся отражает уровень педагогического мастерства учителя. С другой стороны, познавательная активность является показателем познавательных возможностей школьника, уровней развития его мышления, памяти, устойчивости внимания, волевых усилий. Взаимодействие внутренних возможностей учащихся и внешнего влияния педагогического мастерства учителя, творчески организующего учебную деятельность, и порождает познавательную активность в совместной деятельности учителя и учащихся.

В процессе обучения иноязычному общению очень важным является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Успешность речевого взаимодействия предполагает наличие культуры иноязычного общения и умениями, позволяющий обучаемому целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от факторов общения.

Таким образом, общение это основная цель обучения иностранному языку. Обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроке условий речевого общения, нельзя. Общение на иностранном языке, как и любой вид человеческой деятельности, имеет свои цели, мотивы, предмет и структуру.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

DER EINSATZ VON FOTOS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT FÜR ERWACHSENE

Fotos sind als Unterrichtsmittel nichts Neues, verdienen es aber, einmal wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt zu werden, stellen sie doch eine sicher unerschöpfliche Quelle für eine Vielfalt motivierender Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht aller Stufen dar. Passende Fotos sind leicht zu finden: entweder in den verwendeten Lehrwerken oder in Illustrierten,

Werbeprospekten, Reisekatalogen etc. Die folgenden praktischen Tipps kann man mit geringem Aufwand für seinen eigenen Unterricht adaptieren.

Wortschatz üben: Mit dem Spiel „Ich seh’, ich seh’ was“ kann man schon auf der Anfängerstufe Wörter und ihre Schreibung ausgezeichnet üben. Der Lehrer zeigt den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern (KT) ein Foto und sagt: „Ich seh’, ich seh’ was, und das fängt mit (A) an.“ Die KT müssen nun herausfinden, welches Ding bzw. Wort der Lehrer gemeint haben. Anschließend sind dann die KT selbst an der Reihe, andere Dinge / Wörter auf dem Foto erraten zu lassen. Auf entsprechende Weise kann man auch Farben, Größen, Preise etc. üben: „Ich seh’, ich seh’ was, und das ist blau / klein / teuer / ...“

Wortschatz üben im Wettspiel: Rätselfragen zum Fotoinhalt. Eine andere gute Möglichkeit von Wortschatztraining stellt das Erraten von Fotoinhalten dar. Der Lehrer wählt ein Foto aus, das eine größere Anzahl von Wörtern und Ausdrücken enthält, die geübt werden sollen. Man zeigt aber den KT das Foto nicht! Der Lehrer teilt die Kursgruppe in zwei Teams auf. Im Wechsel versuchen die beiden Teams zu erraten, was alles auf dem Foto zu sehen ist: „Gibt es auf dem Foto (...)?“ Für jeden „Treffer“ gibt es einen Punkt.

Zahlen üben. Erwachsene müssen und wollen in der Fremdsprache sehr bald Zahlen sagen und verstehen können. Das erfordert intensives Üben. Eine kurzweilige und motivierende Übungsmöglichkeit stellen Fragen zum Inhalt von Fotos dar: „Wie viele Personen / Gegenstände / Gebäude / ... sind auf dem Foto zu sehen?“ / „Wie warm / kalt (wie viel Grad) ist es wohl?“ / „Wie hoch / lang / breit / schwer ist (der Gegenstand X) wohl?“ Auch leicht verrückte Rechenaufgaben können Spaß machen und hilfreich sein, z. B.: „Addieren Sie die Anzahl der roten /... Gegenstände auf dem Foto und dividieren Sie die Summe durch die Anzahl der Personen, die auf dem Foto zu sehen sind.“

Grammatik üben. Fotos können auch sehr nützlich sein für die Wiederholung von verschiedenen Grammatikpunkten, z.B. der Zeitformen von Verben. Der Lehrer sammelt Fotos, auf denen Leute etwas tun, und benutzt sie zur Übung verschiedener Zeitformen von Verben, die den KT schon bekannt sind, z.B. „Was hat (X) gerade vorher getan?“ / „Was tut (X) jetzt in diesem Moment?“ / „Was tut (X) wohl gleich danach?“ Andere Grammatikpunkte, die man mit Hilfe von Fotos üben kann, sind: Steigerungsformen von Adjektiven, Pluralformen, Mengenangaben, Relativsätze etc.

Bilddiktat. Der Lehrer wählt ein einfaches und übersichtliches Foto aus, das nicht zu viel unbekanntem Wortschatz enthält. Dann „diktiert“ er seinen KT das Foto, indem der Lehrer es den KT beschreibt, ohne dass sie das Foto sehen können. Die Aufgabe der KT ist es, das beschriebene Foto auf einem Blatt zu zeichnen / skizzieren. Am Ende werden die Zeichnungen / Skizzen mit dem Original verglichen. Danach „diktiert“ die KT einander weitere Fotos, vielleicht am besten in paralleler Partnerarbeit. Der Lehrer soll sicher stellen,

dass die KT vor ihrem eigenen Diktat den entscheidenden Wortschatz sowohl für die Beschreibung des Fotos (z. B. „links/rechts/in der Mitte/am Rand/...“) als auch für den konkreten Fotoinhalt parat haben.

Biographien. Effektvolle Fotos können starke persönliche Assoziationen und Phantasien auslösen, die für das Lernen einer Sprache sehr förderlich sind. Der Lehrer wählt ein Foto von einer Person aus, das Rückschlüsse auf deren Persönlichkeit, ihren Beruf, Lebensstil und kulturellen Hintergrund erlaubt. Dann stellt er den KT gezielte Fragen über die Person, z. B. nach ihrem vermutlichen Alter und Familienstand, nach Ausbildung und Beruf, nach Kenntnissen, Interessen und Hobbies. Anschließend kann der Lehrer die KT eine kurze Biographie oder auch ein fiktives Selbstporträt dieser Person schreiben lassen, entweder im Präsens oder in der für die jeweilige Sprache angemessenen Vergangenheitsform.