

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

Кафедра немецкой филологии и лингводидактики



Язык и знание

Материалы IV межвузовского научного семинара «Язык и знание»
Брест, 14 июня 2018

Брест 2018

Язык и знание: материалы IV межвузовского научного семинара «Язык и знание», Брест, 14 июня 2018 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; отв. редактор Т.А. Кальчук. – Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, 2018. – 39 с.

В сборник вошли материалы IV межвузовского научного семинара «Язык и знание», который проходил 14 июня 2018 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

Бураў А.А. (БрДУ імя А.С. Пушкіна) Прыём кампенсацыі ў мастацкім перакладзе (на прыкладзе рамана Г. Гесэ “Гульня шкляных перлаў”)	4
Галуц Е.М. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) Факторы влияния на процесс изучения иностранного языка	6
Джух Е.Н. (ГрГУ им. Я. Купалы) Эвристический диалог как методразвитие творческих способностей будущих учителей.....	8
Дягель С.Н. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) «Ужасное» в балладной поэзии И.В. Гете.....	13
Кальчук Т.А. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) Параллельные тексты в обучении иностранному языку.....	17
Ківака В.В. (БрДУ імя А.С. Пушкіна) Працэсуальны залежны стан у беларускім перакладзе навелы Ш. Цвэйга “Амок”	21
Королук И.П. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) Функции заимствований в языке немецкой прессы	23
Короткин В.А., Тарашкевич Е.И. Универсальная переводческая скоропись как опора для обучения устному последовательному переводу.....	24
Нестерук И.Ф. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) Синтаксико-стилистический аспект экспрессивности.....	29
Пилипенко С.А. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) Denglisch в современном немецком языке	31
Сацук А.П. (БрГУ імя А.С. Пушкіна) Принцип аутентичности в обучении немецкому языку.....	33
Тарашкевич Е.И. (ВА Республики Беларусь) Обучение профессионально ориентированному немецкому языку в военной академии РБ с использованием видеоматериалов.....	36
Тарашкевич Е.И. (ВА Республики Беларусь) Роль и место курса военного перевода в военном вузе.....	38

А.А. БУРАЎ

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

**ПРЫЕМ КАМПЕНСАЦЫІ Ў МАСТАЦКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ РАМАНА Г. ГЕСЭ
“ГУЛЬНЯ ШКЛЯНЫХ ПЕРЛАЎ”)**

Перакладам называецца працэс і вынік стварэння на аснове зыходнага тэксту на адной мове раўнацэннага яму ў камунікатыўных адносінах тэксту на другой мове. Пры гэтым дасягаецца камунікатыўная раўназначнасць, або эквівалентнасць тэкстаў: якасць новага тэксту дазваляе яму стаць у працэсе зносін носьбітаў розных моў паўнапраўнай заменай арыгінала.

Пытанне аб тым, што такое эквівалентнасць перакладу, які змест укладваецца ў паняцце перакладчыцкай эквівалентнасці, заўсёды з’яўлялася і зараз з’яўляецца галоўнай праблемай як для тэорыі, так і для практыкі перакладу. Ад таго, як прадстаўляе сабе эквівалентнасць перакладу перакладчык, залежаць вынікі яго практычнай работы, якасць перакладу.

Стопрацэнтная перадача інфармацыі пры перакладзе практычна выключаецца. Размова можа ісці толькі аб той ці іншай ступені падабенства інфармацыі, якую можна дасягнуць пры гэтых умовах.

Ступень эквівалентнасці перакладу залежыць таксама і ад таго, наколькі ў ім аб’ектыўна захаваны нормы мовы перакладу. У гэтых адносінах крытэрыі ацэнкі перакладу на родную мову, натуральна, вышэйшыя, чым адпаведныя крытэрыі да перакладаў з роднай мовы на замежную.

Адным з прыёмаў дасягнення эквівалентнасці перакладу з’яўляецца такая лексіка-граматычная трансфармацыя, як кампенсацыя. Гэты прыём ужываецца ў тых выпадках, калі вызначаныя элементы першапачатковага тэксту па той ці іншай прычыне не маюць эквівалентаў у мове-перакладчыцы і не могуць быць перададзены яго сродкамі; у гэтых выпадках, каб папоўніць ("кампенсаваць") семантычную страту, выкліканую тым, што тая або іншая адзінка першапачатковага тэксту засталася неперакладзенай або недастаткова перакладзенай (не ва ўсім аб’ёме свайго значэння), перакладчык перадае тую ж самую інфармацыю якім-небудзь іншым сродкам, прычым не абавязкова ў тым жа самым месцы тэксту, што і ў арыгінале.

*Ein Mitschüler soll später versichert haben, Knecht sei in den vier Eschholzer Jahren nur ein einziges Mal (durch Entzug des Wochenausfluges) bestraft worden, und zwar, weil er sich hartnäckig geweigert habe, den Namen eines Kameraden anzugeben, der etwas Verbotenes getan hatte [1, с. 61]. – Азін яго аднакласнік ужо многа пазней казаў, быццам за ўсе чатыры гады Кнэхта каралі ўсягораз (яго пазбавілі права на суботні шпацыр) за тое, што ён упарта адмаўляўся назваць імя таварыша, які нешта там натварыў [2, с. 57]. Нямецкі назоўнік *der Wochenausflug* не мае непасрэднага адпаведніка*

ў беларускай мове. Каб "кампенсаваць" семантычную страту перакладчык выкарыстоўвае ў гэтым выпадку спалучэнне прыметніка з назоўнікам *суботні шпацыр*. А для стварэння пэўнай атмасферы выкарыстоўвае менавіта нозоўнік *шпацыр*, які паходзіць з нямецкай мовы. Такі пераклад можна лічыць эквівалентным, бо іншым сродкам перакладчык перадаў тую ж самую інфармацыю, што і ў арыгінале. У гэтым сказе ёсць яшчэ адзін прыклад трансфармацыі: нямецкі дзеяслоў *tun* перакладзены беларускім дзеясловам *натварыў*. З тэксту арыгінала мы ведаем, што Кнэшт зрабіў нешта недазволенае. Каб захаваць сэнс арыгінала, перакладчык замяняе стылістычна-нейтральны нямецкі дзеяслоў *tun*.

Je und je saß er mit ihm eine Stunde in einer der Übungskammern am Klavier und nahm Werke seiner Lieblingsmusiker mit ihm durch oder ein Musterbeispiel aus den alten Kompositionslehren [1, с. 65]. — **У кожны прыезд ён гадзінамі праседжваў з Ёзэфам за інструментам, разам з ім вывучаў творы сваіх любімых кампазітараў або разбіраў з старых падручнікаў кампазіцыі** [2, с. 60]. У гэтым прыкладзе заменай стылістычна-нейтральнага дзеяслова *saß* дзеясловам *праседжваў* перакладчык дае нам паняць, што настаўнік праводзіў многа часу разам з Ёзэфам, што ў арыгінале выражана выразам *je und je*. Гэтым жа абумоўлена выкарыстанне множнага ліку назоўніка *гадзінамі* замест адзіночнага, як у арыгінале.

Кампенсацыя выкарыстоўваецца асабліва часта там, дзе неабходна перадаць чыста ўнутрылінгвістычныя значэнні, якія характарызуюць тыя або іншыя моўныя асаблівасці арыгінала – дыялектную афарбоўку, індывідуальныя асаблівасці мовы, каламбуры, ігру слоў і інш., а таксама пры перадачы прагматычных значэнняў, калі не заўсёды можна знайсці прамы і непасрэдны адпаведнік той або іншай адзінцы першапачатковага тэксту ў сістэме мовы-перакладчыцы. Прыём кампенсацыі выразна ілюструе тое, што эквівалентнасць перакладу забяспечваецца на ўзроўні не асобных элементаў тэксту (у прыватнасці слоў), а ўсяго перакладаемага тэксту ў цэлым.

Такім чынам, супастаўляючы мастацкі арыгінал і пераклад, неабходна ўлічваць ролю кантэксту і ў сувязі з ім ролю розных спосабаў лексіка-граматычных трансфармацый.

Для твораў мастацкай літаратуры дамінантнай з'яўляецца не так камунікатыўная, як мастацка-эстэтычная ці паэтычная функцыя. Тут важна не толькі перадаць змест, але і выразіць яго раўназначнымі арыгіналу мастацкімі сродкамі іншай мовы з мэтай, каб пераклад мог аказаць на чытача тое самае мастацка-эстэтычнае ўздзеянне, што і арыгінал.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Hesse, H. *Glasperlenspiel* / H. Hesse. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1995. – 310 с.

2. Гесэ, Г. Гульня шкляных перлаў / Перакл. В. Сёмухі. – Мн. : Мастацкая літаратура, 1992. – 342 с.

Е.М. ГАЛУЦ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Вопрос о том, какие факторы влияют на изучение иностранного языка и как можно позитивно воздействовать на этот процесс, является предметом дискуссий не только лингвистов. Объект внимания лежит в сферах лингводидактики, педагогической психологии, когнитивной психологии, психолингвистики, нейробиологии и других наук, которые помимо прочего изучают особенности процесса учения. В зависимости от того, с точки зрения какой науки рассматривается этот процесс, на передний план выступают различные его аспекты.

Чешский ученый, доктор психологических наук, Й. Лингарт определил девять позиций, с которых может рассматриваться учение. Например, с позиции биологии учение есть адаптационный процесс, в котором играют роль наследственность, среда, приспособление, регуляция; с позиции физиологии учение рассматривается в связи с закономерностями высшей нервной деятельности, аналитико-синтетической деятельности мозга; в психологическом аспекте – как активность субъекта, как деятельность, которая ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Помимо этого, учение может рассматриваться с позиций социологии, аксиологии, кибернетики, философии, логики, педагогики [1, с. 93].

Существуют разные теории учения, в рамках которых даются различные дефиниции процесса учения. Опираясь на системный анализ основных концепций учения, проведенный И.И. Ильясовым, приведем некоторые авторские трактовки. Учение рассматривается как:

- приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А. Дистервег);
- активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений – возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);
- получение знания и решение проблем (К.Д. Ушинский);
- усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий (П.Я. Гальперин);
- изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах, существующих у человека: внешне-двигательной, чувственно-образной и символической (Д. Брунер);
- регулируемый процесс получения, кодирования, хранения и использования информации (Р. Гэгни) [1, с. 94-95].

Несмотря на все многообразие интерпретаций, однозначным является тот факт, что (из)учение – это сложный процесс, который находится под влиянием различных факторов. Это в полной мере относится к изучению иностранного языка, которое предполагает не только приобретение умений чтения, письма, восприятия речи на слух и говорения, лингвострановедческих и социокультурных знаний, но и овладение способностью пользоваться своими знаниями, умениями и навыками в ситуациях межкультурной коммуникации. Таким образом, изучение иностранного языка – это многосторонний процесс, эффективность которого во многом связана с психологической готовностью преодолевать трудности, возникающие в ходе этого процесса, другими словами, преодолевать психологические барьеры.

Психологические барьеры делят на внешние и внутренние. Последние называют также эмоциональными фильтрами, от степени их выраженности у каждого человека зависит успешность усвоения языка. Исследователи выделяют четыре основных фактора, которые позитивно или негативно влияют на изучение языка в зависимости от уровня эмоционального фильтра человека. К ним относятся мотивация и интерес к изучению языка; отношение к предмету и процессу его постижения; тревожность; уверенность в себе и чувство собственного достоинства [2, с. 120–122].

Исходя из этого, для повышения эффективности усвоения иностранного языка следует разрабатывать и применять стратегии по преодолению психологических барьеров в процессе изучения. Это стратегии, направленные на повышение мотивации, формирование положительного отношения к изучению языка, снижение языковой тревожности, поднятие веры в свои силы.

Помимо психологических барьеров существуют другие аспекты, существенно влияющие на эффективность изучения иностранного языка. Исследования в области нейронаук предоставляют информацию о том, какие процессы протекают в организме во время учения. Понимание того, как функционирует мозг при обучении, в чем заключается механизм познания, как происходит запоминание, необходимо, чтобы создать оптимальные условия для учения или диагностировать трудности.

Память имеет важную роль в изучении иностранного языка, и знание особенностей ее функционирования поможет оптимизировать этот процесс. Установлены факторы, определяющие степень производительности памяти: значимость информации для того, кто учит; острота внимания; эмоции; степень взаимосвязи новой информации с уже имеющимся знанием; воспроизведение выученного; уровень мотивации; доля незнакомой или новой информации в сравнении с уже известной [3, с. 7–8].

Используя результаты исследований головного мозга, ученые сделали выводы относительно изучения иностранных языков, позволяющие создавать оптимальные для этого условия. Приведем некоторые из них:

✓ Не может быть единого для всех способа изучения иностранных языков, так как процесс овладения языком индивидуален.

✓ Следует пользоваться различными методами, так как с помощью каждого отдельного лишь частично затрагиваются факторы и качества человека, влияющие на процесс овладения языком.

✓ Чем более разнообразны апелляции к мозгу, тем лучше это влияет на успешность изучения языка.

✓ При изучении языка следует учитывать, что разным возрастным этапам соответствуют различные акценты, которые необходимо принимать во внимание.

✓ Имеет смысл связывать образные и языковые элементы, чтобы соединялись определенные структуры памяти [3, с. 13–14].

Если говорить об обучении иностранным языкам, то следует сказать, что выявлением взаимосвязи особенностей мозговой деятельности и способов обучения занимается нейродидактика. Для разработки эффективных методов обучения она использует новейшие знания о структуре и функциях головного мозга, сенсорных особенностях, реакции на стрессовые ситуации, различных типах памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

2. Шепеленко, Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков / Т.М. Шепеленко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 1. – С. 117–125.

3. Franke, M. Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext / M. Franke. – Режим доступа : https://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf. – Дата доступа : 18.08.2018.

Е.Н. ДЖУХ

Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

На сегодняшний день далеко не все общеобразовательные школы готовы качественно обучить детей, не навредив, а напротив, всесторонне развивая, учитывая все особенности каждого ребенка. Выше сказанное, безусловно, ставит перед педагогами настоящую проблему,

закрывающуюся в необходимости выработки индивидуальной траектории развития ученика. Это в свою очередь требует изменений в системе подготовки будущих учителей. Поэтому одной из тенденций повышения качества высшего педагогического образования сегодня становится ориентация на развитие творческого потенциала студента на всех этапах обучения в вузе, на развитие его творческого мышления, направленного на решение нестандартных творческих задач. Исходя из этого, приоритетными становятся такие способы обучения, которые смогут обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и будут направлены на создание им собственного образовательного продукта. Именно данное утверждение, позволяет нам считать, что эвристическое обучение может стать наиболее приемлемой методической системой обучения будущих учителей для развития их творческих способностей.

Сегодня существует множество форм и методов эвристического обучения. В данной статье мы обратились в первую очередь к эвристическому диалогу. Метод эвристического диалога (МЭД) является частным методом эвристического обучения. Он исходит из того, что у всякого изучаемого явления (процесса) существуют две грани – реальная и идеальная, которые в совокупности образуют так называемый фундаментальный образовательный объект. Первая предстает непосредственно в первичных объектах познания – деревьях, земле, животных, предметах искусства; вторая – в понятиях, категориях, законах, теориях, художественных принципах. Традиционное обучение сосредотачивается в основном на идеальной стороне, как бы подменяя реальный мир его описанием – готовыми понятиями, например, полученными не учениками, а специалистами. В результате школьное образование практически не оставляет детям возможности для создания собственных представлений о мире. Исправить ситуацию можно, если изменить методологию: всякий раз, приступая к изучению новой предметной области (темы), начинать с познания «реальных объектов» [1].

Нами разработана серия открытых эвристических заданий для студентов специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» по таким дисциплинам, как «Межкультурная коммуникация и перевод», «Искусство Германии», «Литературные течения в Германии: история и современность», «Основы устного перевода», «Методика преподавания иностранных языков». Такого рода задания позволяют студентам эффективно работать с учебным материалом, овладеть умением рефлексии, осознать собственные цели обучения, дать оценку эффективности своей работы. Разработанные задания, могут быть использованы в практической деятельности преподавателей иностранного языка. В качестве примера мы предлагаем фрагмент занятия эвристического типа по предмету «Методика преподавания иностранных языков» для студентов филологического факультета, 4 курса по теме «Роль

эвристических методов в обучении иностранным языкам» (2 академических часа).

1. Основная цель педагога по отношению к индивидуальной самореализации обучающегося при изучении данной темы: создание условий для осознания студентами требований к современным методам обучения иностранным языкам; для развития способности анализировать, сравнивать и систематизировать предлагаемый материал; для самоопределения студентов по отношению к эвристическим методам при обучении иностранному языку; для формирования устойчивой мотивации на использование в будущей педагогической деятельности уроков, реализующих принцип человекообразности.

2. Главная проблема занятия: В чем эффективность эвристических методов в обучении иностранным языкам?

3. Круг реальных объектов действительности, предлагаемых студентам для изучения: методы обучения иностранным языкам; эвристические методы в преподавании иностранного языка.

4. Способы деятельности педагога по отношению к выбранному кругу реальных объектов: оргдеятельностные.

5. Целеполагание (15 минут). Постановка студентами образовательных целей при изучении темы. Цели задания: формулировка каждым студентом целей при изучении темы; их сравнительный анализ с целями других студентов; формулировка вопросов к теме занятия (не менее 4). Алгоритм выполнения задания:

- Составьте свои собственные цели по изучению темы нашего занятия.
- Прочтите высказывания, приведенные к теме нашего занятия.
- Сформулируйте свои вопросы к данным высказываниям (не менее 5).

В вопросах отразите свое незнание. Сравните вопросы, сформулированные вами, с вопросами своего коллеги, сидящего рядом. Насколько сильно они отличаются от ваших.

«С большой долей вероятности можно утверждать, что люди, которые не способны вести диалог, не могут добиться успеха в жизни. Они не умеют отделять знание от незнания, ставить цели в любой деятельности, выбирать необходимые для ее реализации средства, осуществлять рефлекссию сделанного. Поэтому формирование компетенции учащегося вести диалог на самых разных уровнях – одна из важнейших задач современного образования. Обучение школьника умению задавать вопросы не эпизодически, а системно – ключ к формированию познающей, творческой личности, способной выдвигать предположения, строить индивидуальный профессиональный и жизненный путь» [2. с. 10].

«Реализация системы эвристического обучения на основе диалога обеспечивает сопряжение освоения учащимися базового содержания образовательных областей с выстраиванием ими собственной индивидуальной образовательной траектории, способствует становлению

нового типа учащегося – ученика диалогизирующего. Ученик диалогизирующий – это ученик активный, сравнивающий, а в сравнении, как известно, рождается новое: знание, эмоция, творчество» [2. с. 12].

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ.

1. Действительно ли люди, которые не способны вести диалог, не могут добиться успеха в жизни? Каждый ребенок в детстве «почемучка». Нужно ли поощрять такое качество малыша? Что порождает сравнение? Нужно ли учить детей сравнивать? Как мотивировать сегодняшних учеников? При помощи чего можно развивать метапредметные качества личности учеников? (Кутель Д.)

2. Можно ли утверждать, что диалог – это успех в жизни? Можно ли утверждать, что одной из важнейших задач современного образования – это формирование компетенции учащегося вести диалог? (Проневич И.)

3. Как способность вести диалог влияет на целеполагание? Возможно ли реализовать обучение всех предметов на основе диалога? Может ли белорусская система образования (в частности школьная) создать условия для нового типа учащегося? Как должны вести себя преподаватели, ведь зачастую критика и давление с их стороны отбивают всю мотивацию. Разве только эвристическое обучение ведет к развитию метапредметных качеств личности? (Борисевич Т.)

4. Всегда ли формируется у ученика мотивация на разработку активной образовательной стратегии? Можно ли так категорично утверждать, что люди, не способные вести диалог, не могут добиться успеха в жизни? Всегда ли люди, способные вести диалог, могут отделить знание от незнания? Разве у таких людей не может возникнуть иллюзия знания? На каких именно уровнях учащийся должен уметь вести диалог. (Кречко Н.)

5. Может ли внутренний диалог быть эвристическим? Как в условиях современной школы (большие классы, много предметов и требований) создать условия для реализации системы эвристического обучения? Как научить сравнивать себя не с другими учениками, а с собой прежним? (Волкович Н.)

Постановка проблемы занятия (15 минут). Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языком всегда была одной из актуальных проблем образования. Сегодня обучение иностранным языкам невозможно без инновационной составляющей.

Поскольку основной целью обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативной компетентности студентов, обучение практическому овладению иностранным языком, задачей учителя является создание условий практического овладения языком для каждого обучающегося, что означает необходимость выбора продуктивных приёмов и методов обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою творческую активность.

Сделать это во многом помогают эвристические методы. Преподаватель спрашивает у студентов, что они знают про эвристическое обучение. С этой целью педагог предлагает заполнить таблицу. Задание: раскройте смысл понятия «эвристический»: впишите в каждую строку слова, начинающиеся с соответствующей буквы алфавита и раскрывающие смысл понятия.

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ.

1. Эвристический – «Экскаватор», раскапывающий тайны и суть вещей, Время индивидуальное для каждого, Развитие, Интерес, Сравнение, Творчество, Интеллект, Человек и окружающий мир, Естественный, Связь с миром, Коммуникация, Инновации, «Йога» для разума, позволяющая привести знания в порядок, к системе. (Кречко Н.)

2. Эвристический – Эмоция, Вопрос, Развитие, Исследование, Самостоятельный, Творчество, Интерес, Стратегия, Креатив, Индивидуальный. (Борисевич Т.)

3. Эвристический – Эпоха (Эксперимент), Возможность, Реализация, Идея, Способ выражения, Творчество, Число, ц(Е)ль, Сочинение, Индивидуальный результат, Исследование. (Васильева Ю.)

4. Эвристический – Эрудиция, Вопрос, Разум, Искать, Сравнение, Творчество, Индивидуальность, Человечность, Естественность, Креативность, Интерес. (Бирета Е.)

Изучение реального образовательного объекта и создание первичного образовательного продукта (15 минут) «Моя концепция эвристических методов». Сегодня существует множество форм и методов обучения иностранным языкам. Проанализируйте плюсы и минусы, а также особенности современных методов обучения иностранным языкам. Насколько они эффективны в реализации цели обучения иностранному языку – формирование поликультурной языковой личности, обладающей рядом компетентностей, востребованных в условиях нового глобального общества.

Задание на обобщение образовательного продукта (15 мин). Преподаватель: Что получилось в итоге? Как поменялось ваше мнение об эффективных методах преподавания иностранного языка? Закончите фразу: Я считаю, что эвристические методы обучения иностранному языку одни из самых эффективных методов, потому что...

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ.

1. Данный метод способствует не только поддержанию интереса к учебе, но и формированию основ саморазвития. Эвристический метод дает ученику желание искать и находить решения, добиваться итога. (Лупеко А.)

2. Это постоянное разнообразие. Не только множество грамматических правил и типичных упражнений. Это – творчество, креатив, возможность говорить и показать себя, а главное добиться своего индивидуального результата. (Васильева Ю.)

3. Я считаю, что эвристические методы обучения иностранному языку одни из самых эффективных методов, потому что они наделяют учащихся самостоятельностью и организованностью, что очень важно не только для учёбы, но и для жизни; они требуют выражения собственного мнения, а не ответов на конкретные вопросы, где возможны многочисленные ошибки, приводящие к боязни ответа. (Борисевич Т.)

На основании результатов опроса, можно утверждать, что у студентов сформировались устойчивые познавательные интересы к процессу выполнения эвристических заданий. С учетом данного обстоятельства, нами установлено, что использование эвристических заданий способствует повышению мотивации к продуктивной деятельности. В связи с этим встает вопрос об организации активной познавательной и созидательной деятельности студентов, способствующей накоплению творческого опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Король, А.Д. Обучение по методу эвристического диалога / А.Д. Король // Первое сентября. – 2010. – № 3. – Режим доступа : <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201000308>. – Дата доступа : 11.06.2018.

2. Король, А.Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении / А.Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.

С.Н. ДЯГЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПОЭТИКА УЖАСНОГО В БАЛЛАДАХ И.В. ГЕТЕ

Главным жанром европейской литературы ужасов считается «готический» роман, утвердившийся на рубеже XVIII–XIX веков. Однако истории о загадочном, непостижимом, сверхъестественном вошли в литературный дискурс несколькими десятилетиями ранее, в эпоху предромантизма. Интерес к зловещему и ужасному стал своего рода реакцией на идеологию Просвещения с ее подавлением всего трансцендентного. В немецких условиях в преддверии эпохи романтизма главенствующим стало течение «Бури и натиска», канонизировавшее жанр баллады. Именно этот жанр разработал и закрепил основные стилевые приемы немецкой «литературы ужасов» (Schauerliteratur). Исследователи балладного жанра выделяют демоническое и трагическое в качестве постоянного жанрового признака баллады, поскольку она показывает

столкновение человека с чуждой и враждебной ему средой, часто заканчивающееся трагическим исходом.

Жанр баллады занимал особое место в творчестве И.В. Гете: писатель создал непревзойденные образцы этого жанра, с его именем связывают расцвет европейской литературной баллады. Гете писал баллады на протяжении всего своего творческого пути, они разнообразны тематически и формально, в них отразились его эстетические и философские искания. Ряд баллад написан в традициях так называемой нуминозной баллады. Понятие «нуминозный» пришло из религиозного дискурса, оно описывает пугающую и одновременно притягательную природу иррационального. В нуминозной или «ужасной» балладе (Schauerballade) непременно присутствует что-то загадочное, необъяснимое, иррациональное. Среди нуминозных баллад выделяют природно-магические (живописуют зловещие и таинственные силы природы) и баллады о мертвецах (описывают встречи с мертвецами, привидениями и духами) [1]. В балладном наследии Гете представлены обе эти разновидности. Так, ранние баллады Гете, тесно связанных с фольклором являются природно-магическими („Der Erlkönig“, „Der Fischer“), в более поздних, уже не связанных с народной традицией балладах, появляются зловещие мертвецы либо духи („Die Braut von Korinth“, „Der Schatzgräber“, „Der Totentanz“).

«Литература ужасов» разработала специфическую поэтику со своими хронологическими структурами, с соответствующими характерными мотивами и сюжетными ходами. Рассмотрим ее особенности на примере отдельных баллад Гете.

Одной из первых «страшных» баллад стала баллада «Der Fischer» (1778), написанная Гете в первые годы его жизни в Веймаре. Толчком для написания баллады послужила трагическая история покончившей с собой молодой девушки. Гете решил написать балладу о притягательности водной стихии, о соблазнительности иномира. В центре повествования находится рыбак, который ловит рыбу на берегу реки, когда появляется русалка и заывает его своим пением к себе в воду. Русалка персонифицирует в этой балладе опасную притягательность стихии, но Гете хотел показать еще и готовность человека поддаться этому притяжению. В соответствии с традициями нуминозной баллады человек здесь не столько противостоит стихии, сколько испытывает амбивалентное чувство ужаса и притяжения.

Хронотоп «ужасной» баллады характеризуется наличием двух миров – «дневного» человеческого и «ночного» демонического. Подобное двоemiрие мы наблюдаем и в этой балладе: действие в ней разворачивается на границе двух миров – земного и того, в котором обитает русалка и в который она увлекает рыбака. Реальное пространство характеризуется такими топосами как *Sonne*, *Himmel*, *Mond*, символизирующими здесь светлый, дневной мир в противоположность темному миру глубин.

Примечательно, что эти образы отражаются на поверхности воды, образуя обманные фантомы, которые русалка использует, чтобы завлечь человека в свой мир темной стихии. Под завораживающую и убаюкивающую песню русалки ход времени в балладе как будто замедляется, что подчеркивает интонационная и ритмическая структура баллады. Для создания зловещей атмосферы, парализующей волю рыбака, Гете мастерски пользуется средствами немецкоязычной просодии. В первую очередь это достигается использованием большого количества повторов: *Das Wasser rauscht, das Wasser schwoll, Und wie er sitzt und wie er lauscht*. Повторяются также синтаксические структуры: так, в третьей строфе все вопросы начинаются с несущего основную смысловую нагрузку глагола:

*Labt sich die liebe Sonne nicht,
der Mond sich nicht im Meer?*

*Kehrt wellenatmend ihr Gesicht
nicht doppelt schöner her?*

*Lockt dich der tiefe Himmel nicht,
das feuchtverklärte Blau?*

*Lockt dich dein eigen Angesicht
nicht her in ewigen Tau?*

К повторам можно также отнести практически совпадающие рифмы этой строфы: *nicht – Gesicht – nicht – Angesicht*.

В 1782 году Гете написал свою самую известную балладу о столкновении двух миров – «Erlkönig». В этой балладе воплотились характерные для мировоззрения поэта этого периода натурфилософские представления о природе. В отличие от просветительской концепции гармоничной и разумной естественности природа приобретает здесь амбивалентный характер, как и в балладе „Der Fischer“: она притягательна, но одновременно таинственна и иррациональна, часто враждебна человеку.

Сюжет баллады широко известен: проезжая через ночной лес, два путника – отец и сын – встречаются с демоническим существом. В балладе представлено два разных восприятия природы. Отец – носитель рационалистического мировоззрения, которое пытается логически объяснить необъяснимое, демон – это воплощение природы, полной тайн, неизвестности и смертельной опасности. Противопоставление отца и демона символически показывает противопоставление двух миров: мира разума и гармонии миру разрушительного хаоса. Эти два мира ведут борьбу за ребенка, за его чистую душу, которая еще пока открыта и для «дневного» мира, и для «ночного» демонического.

В балладе мы видим традиционные элементы хронотопа «ужасной» баллады: героя окружает осенний ночной ландшафт (*Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?, in dürren Blättern säuselt der Wind*). Эти элементы обусловлены фольклорными корнями баллады. В первую очередь это относится к мифологической интерпретации пространства, когда

пересечение границы всякого топоса обозначает гибель персонажа. Дорога героев баллады к дому лежит через лес, а в фольклоре мифологема леса – это дорога в мир мертвых. Лес в балладе Гете также враждебен героям: здесь они встречаются с представителями загробного мира.

Нарастающее напряжение, чувство смертельной опасности подчеркивается просодическими средствами. Гете искусно использует ритмические перебивы, что демонстрирует изменение ритмической структуры последней строфы:

*Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,
Er hält in Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Mühe und Not;
In seinen Armen das Kind war tot.*

Выпадение артикля во второй строке и подлежащего в третьей показывают ускорение ритма, усиливают значение слова *geschwind*. Неожиданная инверсия в последней строке (подлежащее на втором месте) – это выражение внезапной остановки: ребенок умер.

Некоторые баллады, созданные в период веймарского классицизма, также используют эстетику «ужасной» баллады, однако в них уже наблюдается нарушение канона, как, например, в балладе «Der Schatzgräber» (1797). Баллада имеет форму монолога героя, человека, доведенного до отчаяния нищетой, готового на страшный поступок – продажу души дьяволу за богатство. Он заключает договор с темными силами, чтобы откопать клад. Специфичным в этой балладе является уже то, что повествование в ней ведется не от третьего, а от первого лица и повествователь здесь сам герой баллады, а не лирическое «я».

Время действия баллады – ненастная ночь, когда герой совершает обряд заклинания нечистой силы. В соответствии с традициями «ужасной» баллады это создает атмосферу ожидания чего-то страшного, недоброго (*Schwarz und stürmisch war die Nacht*). Герой зажигает огонь, чертит круги, смешивает травы с костями и бросает их в огонь, произносит заклинание и начинает копать в земле, в надежде найти клад. Однако вторая часть баллады не оправдывает мрачных предчувствий. Ровно в полночь (*Eben als es zwölfte schlug*) кладоискатель, приготовившийся к страшной встрече с нечистой силой, замечает в темноте свет, сначала похожий на сияние звезды. Вместо злого духа, которого вызывал своими заклинаниями кладоискатель, перед ним появляется прекрасный ребенок, несущий в руках сверкающий сосуд – символ жизни. Хронотоп этой баллады обусловлен контрастом мрака и света, он строится на следующей оппозиции: день и свет противопоставлен мраку и ночи. Ночь – время зловещего, темных суеверий, день – время деятельной, честной жизни. Эти пространственно-временные противопоставления имеют символическое значение: попыткам приобрести богатство темными путями Гете противопоставляет идеал честной и трудной жизни:

*Trinke Mut des reinen Lebens!
 Dann verstehst du die Belehrung,
 Kommst, mit ängstlicher Beschwörung,
 Nicht zurück an diesen Ort.
 Grabe hier nicht mehr vergebens.
 Tages arbeit! Abends Gäste!
 Saure Wochen! Frohe Feste!
 Sei dein künftiges Zauberwort.*

Как видим, традиционный для «сумрачной» баллады сюжет Гете связывает с нравственным поучением, придавая балладе дидактический характер. Баллада иллюстрирует мировоззренческую эволюцию Гете: ночной мир хаоса никуда не делся, однако разумное поведение способно уберечь человека от бездны.

В заключение отметим, что для поэтики «ужасной» баллады характерны специфические пространственно-временные и образно-смысловые координаты, в которых разрабатывается идея существования человека в непонятном и часто враждебном ему мире, где возможна встреча с чем-то сверхъестественным и непостижимым. Существовая в этой системе координат, гениальные баллады Гете раскрывают тему взаимодействия человека с окружающим миром, исходя из мировоззренческих установок поэта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потемина, М.С. Проблемы жанра и поэтики баллад И.В. Гете : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2001. – 19 с.
2. Goethe, J.W. Gedichte / J.W. Goethe. – Berlin und Weimar : Aufbau-Verlag, 1976. – 618 S.

Т.А. КАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Текст рассматривается в лингвистике как некое единство, структурированное по определенным законам, состоящее из языковых единиц, объединенных между собой, и используемое для передачи определенного законченного содержания, отвечающего целям коммуникации. Текст как максимальная коммуникативная единица имеет

языковые способы выражения в виде грамматически структурированной совокупности минимальных единиц – синтаксем.

Одним из наиболее древних и доступных методов для изучения иностранного языка и пополнения словарного запаса являются метод параллельных текстов. Самым знаменитым человеком, использующим данный метод, был археолог Г. Шлиман (1822–1890), который овладел тринадцатью иностранными языками.

Сегодня под параллельными текстами понимают два разных вида текстов: тексты, которые пишут по существующему образцу, а также двуязычные тексты, повествование в которых идет сразу на двух языках. Во втором случае текст представлен обычно в виде таблицы из двух столбцов. Исходный текст разбивается на части (предложения, абзацы, главы, слова) и записывается в ячейки левого столбца. В ячейки правого столбца записывается перевод.

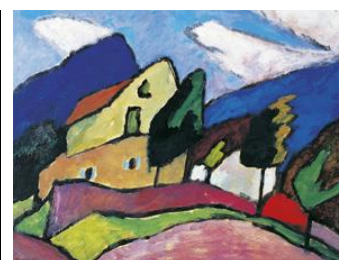
Метод параллельных текстов в первом значении хорошо подходит для пополнения словарного запаса обучаемых. Некоторые тексты, например, стихотворения, объявления или сообщения, посвященные одной и той же теме, можно использовать как шаблон и изменять только отдельные слова, т.е. параллельные тексты имеют одинаковую формулировку, ту же тему и меняют только отдельные слова. Обучаемые в данном случае используют скелет текста и заменяют только несколько слов. Такие параллельные тексты используются для написания открыток, историй, стихотворений, объявлений, отчетов и т.д. Например:

Объявления

<p><i>Ich habe meinen Hund verloren. Er ist sehr klein, mit großen Ohren, ein Hund mit Wuschelfell, dunkel hinten und vorn hell. Ich habe ihn zum Spielplatz mitgenommen, dort ist er mir abhanden gekommen – glaub‘ ich zumindest. Ob du ihn findest?</i></p>	<p><i>Ich habe meine Katze verloren. Sie ist sehr klein, mit spitzen Ohren, eine Katze mit Kuschelfell, hell hinten und vorn gefleckt. Ich habe sie auf die Wiese mitgenommen, dort ist sie mir abhanden gekommen – glaub‘ ich zumindest. Ob du sie findest? [1]</i></p>
--	--

Стихотворения

<p>Пример 1: Elfchen 1 – ein Wort: ein Adjektiv 2 – zwei Wörter: ein Nomen, das die Beschaffenheit oder Farbe hat 3 – drei Wörter: eine Aussage über das Adjektiv 4 – vier Wörter: etwas, was mit dem Adjektiv zu tun hat 5 – ein Wort, das einen Abschluss bildet</p>	<p><i>gelb das Haus es steht in Bergen der Wind bewegt es Augenblick</i></p>
--	--



Gabriele Münter.
Wind und Wolken

Пример 2: Haikus

Стихотворение состоит из 3 строк с чередованием слогов 5-7-5

*die Menschen im Park,
sie gehen und plaudern gern,
das Leben ist drin.*



August Macke. Park am Wasser

Пример 3: Schreiben nach Struktur

1 – Wort 1

2 – Wort 1 und Wort 2

3 – Wort 2

4 – Wort 2 und Wort 3

5 – Wort 1

6 – Wort 1 und Wort 3

7 – Wort 1 und Wort 2 und Wort 3

8 – Wort 4

Berg

Berg und Haus

Haus

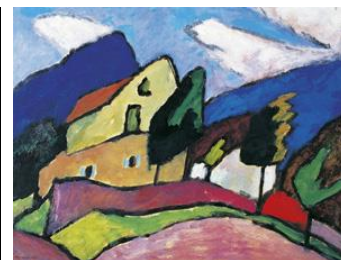
Haus und Wind

Berg

Berg und Wind

Berg und Haus und Wind

Einsamkeit



Gabriele Münter. Wind und Wolken

Параллельные тексты во втором значении также полезны для изучения языка. Например:

Brüder Grimm „Die Bremer Stadtmusikanten“

Es war einmal ein Mann, der hatte einen Esel, welcher schon lange Jahre unverdrossen die Säcke in die Mühle getragen hatte. Nun aber gingen die Kräfte des Esels zu Ende, so dass er zur Arbeit nicht mehr taugte. Da dachte der Herr daran, ihn wegzugehen. Aber der Esel merkte, dass sein Herr etwas Böses im Sinn hatte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen. Dort, so meinte er, könnte er ja Stadtmusikant werden.

Братья Гримм «Бременские уличные музыканты»

У одного хозяина осел, который уж много лет сряду таскал да таскал кули на мельницу, да наконец-таки обессилел, и начал становиться к работе непригодным. Хозяин стал соображать, как бы его с корму долой сбыть; но осел вовремя заметил, что дело не к добру клонится, убежал от хозяина и направился по дороге в Бремен: там, мол, буду я городским музыкантом [2].

Метод параллельных текстов помогает осваивать большой объем иноязычной лексики и грамматических конструкций. Ведь при изучении иностранного языка необходимо не только выучить слово, но и суметь вспомнить его и употребить в нужный момент. Помочь в этом нелегком деле может чтение иноязычных текстов с параллельным переводом на родной язык.

Метод параллельных текстов помогает также выявить специфические и общие черты в структуре сопоставляемых текстов, в их лексике, синтаксисе,

фразеологии и стиле. При использовании этого метода сопоставления носят, чаще всего, статический характер и не преследуют цели нахождения переводческих эквивалентов. Кроме того, профессионально переведенные параллельные тексты предоставляют хорошую возможность для решения проблем интерференции родного языка. Использование параллельных текстов в обучении иностранному языку позволяет потренироваться в переводе иноязычных текстов, дает возможность сравнить свой перевод с переводом профессионального переводчика и познакомиться с профессиональной логикой перевода [3].

Параллельные тексты можно использовать как для начинающих, так и на продвинутом этапе обучения иностранному языку. Для начинающих удобны параллельные тексты, разбитые даже не на предложения, а на меньшие смысловые участки. На самом начальном уровне параллельный текст на иностранном языке бывает просто необходим и позволяет запоминать слова на иностранном языке в контексте предложения. Да и на продвинутом уровне он нередко оказывается не лишним. Ведь цель изучения языка, так или иначе, сводится к пониманию нужной информации, изложенной на иностранном языке. Кроме этого, параллельные тексты могут служить хорошей мотивацией в обучении иностранному языку, т.к. они дают возможность проверить самих себя и со временем перейти к чтению текстов с возможностью «подглядывания» в перевод, а затем к полноценному чтению иноязычных текстов без подглядывания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Paralleltexte. – Режим доступа : <https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/paralleltexte>. – Дата доступа : 03.06.2018.

2. Гримм, В. Die Bremer Stadtmusikanten / Бременские уличные музыканты / В. и Я. Гримм. Пер. под ред. П.Н. Полевого. – Режим доступа : <http://www.studygerman.ru/support/parallel/text1.html>. – Дата доступа : 10.06.2018.

3. Параллельные тексты : – Режим доступа : <http://cosmopolitonline.ru/poleznoe/poleznoe-anglijskij-yazyik/anglijskie-teksty>. – Дата доступа : 03.06.2018.

В.В. КИВАКА

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

ПРАЦЭСУАЛЬНЫ ЗАЛЕЖНЫ СТАН У БЕЛАРУСКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ НАВЕЛЫ Ш ЦВЭЙГА “АМОК”

Катэгорыя стану ўласціва еўрапейскім мовам. Яна існуе як у нямецкай мове, так і ў беларускай, але ступень яе ўжывання будзе не аднолькавая. Сінтаксічныя канструкцыі з залежным станам называюцца залежнымі канструкцыямі. “У залежных канструкцыях асоба або прадмет, якія выступаюць у ролі дзейніка, самі не ўтвараюць дзеяння, а толькі падвяргаюцца ўздзеянню з боку актыўнага ўтваральніка дзеяння” [1, с. 157]. У нямецкай мове яны адпавядаюць канструкцыям з працэсуальным залежным станам (*Vorgangspassiv*). Таксама выдзяляецца рэзультатны (ці выніковы) залежны стан (*Zustandspassiv*), які выражае не актыўнае ўздзеянне на асобу або прадмет, а яго рэзультат. Працэсуальны залежны стан утвараецца ад дзеяслова *werden* + Partizip II асноўнага дзеяслова. Актыўны ўтваральнік дзеяння ўводзіцца ў залежныя канструкцыі з прыназоўнікамі *von, durch*, радзей *mit*. Калі ў залежнай канструкцыі сустракаецца 1) пасіўны дзейнік, 2) дзеянне, якому ён падвяргаецца, і 3) актыўны ўтваральнік гэтага дзеяння, то такія канструкцыі называюцца трохчленным пасівам. Пры адсутнасці актыўнага ўтваральніка дзеяння – двухчленны. Асобнай разнавіднасцю з’яўляецца адначленны (ці безасабовы) пасіў, калі ў сказе называецца толькі само пасіўнае (ці залежнае) дзеянне. Менавіта на дзеянні і засяроджваюць увагу аўтары, выкарыстоўваючы ў сваіх тэкстах працэсуальны залежны стан.

Нямецкія залежныя канструкцыі могуць перакладацца на беларускую мову залежным і незалежным станам. Пры перакладзе неабходна ўлічваць, што “часцей за ўсё ў залежных канструкцыях ужываюцца формы 3-й асобы дзеясловаў незакончанага трывання. Значэнне залежнасці ў закончаным трыванні выражаецца ў асноўным формамі дзеепрыметнікаў” [1, с. 157].

Аналізуючы мову навелы Ш. Цвэйга “Амок” і яе беларускі пераклад, зроблены У. Чапегам, адзначым пераважную колькасць двухчленага пасіву ў арыгінале, дзе залежныя канструкцыі захоўваюцца ў мове перакладу ў форме кароткага дзеепрыметніка, напрыклад: *Glücklicherweise war der Boy bei mir, der brave Bursche, der mir jeden Wink von den Augen las – auch dieses gelbe dumpfe Tier verstand, daß hier noch ein Kampf ausgetragen werden müsse*” [2, с. 126]. – *На шчасце, побач са мною быў бой, надзейны слуга, які чытаў самае нязначнае жаданне ў маіх вачах; нават гэты жаўтаскуры паўдзікун разумеў, што барацьба тут яшчэ не скончана* [3, с. 195].

У. Чапега перакладае нямецкія сказы з працэсуальным залежным станам (з двухчленным пасівам) у асноўным няпэўна-асабовымі сказами ў

незалежным стане, дзе “няпэўнасць дзеючай асобы ўтвараецца значэннем формы 3-й асобы, якая ў адрозненне ад форм 1-й і 2-й асобы менш канкрэтная” [4, с. 465], напрыклад: *Nach einigen Minuten war das Attest fertig (das dann auch in der Zeitung veröffentlicht wurde und glaubhaft eine Herzlähmung schilderte)* [2, с. 129]. – Праз некалькі хвілін пасведчанне было гатова (яго змяцілі потым у газетах, і яно зусім праўдападобна апісвала карціну паралічу сэрца) [3, с. 198].

У перакладзе навелы У. Чапега не захоўвае арыгінальную залежную канструкцыю з трохчленным пасівам з-за ненатуральнасці яе гучання ў беларускай мове, параўнайце: *...ich verstand, daß, wenn ich jetzt heimginge, ich morgen gewiß sein könne, von ihr empfangen zu werden...* [2, с. 113]. – ...я разумеў, што пайдзі я цяпер дадому, я мог бы заўтра з упэўненасцю разлічваць на тое, што яна прыме мяне (а не “быць прынятым ёю” – В.К.)... [3, с. 183].

Адначленныя залежныя канструкцыі Ш. Цвэйга альбо перакладаюцца няпэўна-асабовымі сказамі, напрыклад: *...machte ich ohne Gehilfen eine Operation, über die viel geredet wurde* [2, с. 88]. – ...я адзін, без памочнікаў, зрабіў яму аперацыю – пра гэта шмат тады гаварылі [3, с. 160], альбо ўвогуле апускаюцца ў тэксце пераклада, напрыклад: *Daß gleichzeitig in einer andern Notiz kurz erwähnt wurde, es sei [...] im Hafen...*[2, с. 138]. – Кароткая нататка (анушчэнне), што ў порце...[3, с. 205]. Нягледзячы на тое, што адначленныя канструкцыі *wurde erwähnt* ‘была названа’ ці ‘упаміналася’ была апушчана, адбылася комплексная трансфармацыя, пераклад не страціў.

Такім чынам, у навеле Ш. Цвэйга “Амок” працэсуальны залежны стан сустракаецца найчасцей ў форме двухчленнага пасіву. Асноўным перакладам нямецкіх залежных канструкцый на беларускую мову выступаюць няпэўна-асабовыя сказы і сказы з кароткім дзеепрыметнікам у якасці выказніка.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Беларуская граматыка : У 2-х ч. Ч. 2. Сінтаксіс / АН БССР. Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа; рэд. М.В. Бірыла, П.П. Шуба. – Мн.: Навука і тэхніка, 1986. – 327 с.

2. Zweig, St. Der Amokläufer und andere Erzählungen / St. Zweig. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag GmbH, 1984. – 208 S.

3. Цвэйг, Шт. Пякучая таямніца. Навелы / Шт. Цвэйг. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1994. – 496 с.

4. Сучасная беларуская мова : вучэб. дапам. / Л.М. Грыгор’ева [і інш.] ; пад агул. рэд. Л.М. Грыгор’евай. – 2-е выд. – Мінск : Выш. школа, 2007. – 559 с.

И.П. КОРОЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФУНКЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ

Как известно, заимствование в языке является одним из важнейших факторов его развития. Заимствование увеличивает лексическое богатство языка, служит источником новых корней, словообразовательных элементов и точных терминов и является следствием изменений, происходящих в жизни человека.

В языке прессы, более чем где-либо, встречаются иностранные слова и заимствования. Это объясняется тем, что в прессе ежедневно передается немалый объем информации о жизни зарубежных стран, о событиях мирового значения, особое внимание уделяется материалам, содержащим сведения о культуре, истории и природе других стран и народов. Подобная информация часто вообще невозможна без опоры на иноязычные слова. Кроме информационной необходимости, иноязычные слова несут важный стилистический заряд, они являются словами-свидетелями, с их помощью подтверждается достоверность сообщаемого, создается национальный или исторический колорит.

Проанализировав заимствованную лексику, отобранную из немецкоязычных газет „Handelsblatt“, „Kölner Stadt-Anzeiger“, „Financial times“ и журналов „Focus. Money“, „Der Spiegel“, можно выделить основные сферы жизнедеятельности, в которых заимствования представлены в большом количестве:

- компьютерная лексика: *Computer, chatten, E-Mail, Internet, Container, Laptop, online, Website, Soundkarte*;
- спортивная терминология: *Camping, Cup, fair, biken, Skates*;
- сферы музыки, искусства, литературы: *Background, Bestseller, Designer, Hitparade, Talkshow, zappen*.

Лексика, связанная с компьютером, с информатикой по праву занимает первое место в этом списке. Объяснить ее использование можно или отсутствием необходимости перевода на немецкий язык, или проблематичностью создания собственного компьютерного языка.

Характерной чертой немецкого языка на современном этапе его развития является значительный приток англицизмов. Многие англицизмы используются для обозначения сложных понятий, что на уровне языкового выражения приводит к образованию сложных слов, так называемых слов-гибридов, в составе которых имеются как исконно немецкие основы, так и основы иноязычного происхождения. Слова-гибриды широко представлены в экономической лексике современного немецкого языка: *Jobbörse* (Job – англ.), *Dumpinglohn* (Dumping – англ.), *Fusionsfieber* (Fusion – англ.),

Clearingsstelle (Clearing – англ.), *Fair-Value-Bewertung* (Fair – англ.), *Ratingagentur* (Rating – англ.), *Offshore-Geschäft* (Offshore – англ.) и др. Данные основы еще не ассимилировались в немецком языке и сохраняют особенности английской орфографии и произношения.

Среди слов-гибридов представлены заимствования и из французского и итальянского языков: *Anschreibungsvolumen* (volum – франц.) *Ertragsmarge* (marge – франц.), *Wertpapierportfolio* (portfolio – итал.), *Fremdwährungsrisiko* (risiko – итал.).

В количественном отношении заимствованные слова играют в современном немецком языке достаточно большую роль. Если принимать во внимание только основные части речи, существительные, прилагательные, глаголы, то заимствованные слова составят 16–17% от общего количества.

Заимствования содействуют экономии языковых средств. Следует обратить внимание на то, что, к примеру, англо-американизмы в большинстве своем короче, чем немецкие слова, особенно если речь идет о выражениях: *hand-out* – *Handreichung*, *Job* – *Arbeitsplatz*, *kurzfristige Beschäftigung*, *Team* – *Mannschaft* и др. Кроме того, заимствования способствуют нейтрализации чрезмерной полисемии или спаду ненужных омонимов.

Немцы, однако, чувствуют тревогу за свой язык. Тревога за судьбу национального языка – явление на сегодняшний день общеевропейское. И это вполне объяснимо – утрата языка означает и мгновенную утрату национального своеобразия, национальной культуры.

В.А. КОРОТКИН, Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ СКОРОПИСЬ КАК ОПОРА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Непосредственный контакт с участниками межкультурной коммуникации позволяет переводчику поддерживать с ними обратную связь и способствует ориентировке в контексте переводческой ситуации, однократность восприятия информации, поступающей от говорящего к слушателю, а также отсроченность во времени продукта перевода создают определенные барьеры для успешной реализации переводческой деятельности.

В условиях однократного предъявления высказывания, в связи с необходимостью максимально точного запоминания больших объемов информации, наибольшая нагрузка приходится на память переводчика, что

вызывает потребность в интенсивной смысловой переработке содержания исходного текста при его восприятии и предполагает свертывание воспринимаемой информации и укрупнение блоков запоминаемого материала. При воспроизведении текста на языке перевода переводчик должен точно передать смысл, прагматическую направленность, стилистическую и эмоциональную окраску исходного высказывания. Как показывает анализ деятельности специалистов в области устного последовательного перевода (УПП), в решении этой задачи переводчик может опираться на лингвистический и экстралингвистический контекст, на свои фоновые знания, прибегать к различным переводческим приемам. В то же время, переводчику трудно гарантировать полное и точное воспроизведение содержания текста большого объема.

В этой связи в качестве способа повышения качества УПП выступает переводческая скоропись, что обуславливает необходимость овладения ею будущими переводчиками.

Следует отметить, что первые рекомендации по использованию универсальной переводческой скорописи (УПС) появились еще в 50-х годах XX века. В научно-методической литературе по проблемам перевода встречаются, наряду с универсальной переводческой скорописью (А.П. Чужакин), такие термины, как: запись переводчика (Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.Э. Мирам, Е.Н. Сладковская, С.А. Бурляй), скоропись (Р.К. Миньяр-Белоручев), краткая запись (В.Н. Комиссаров), переводческая семантография (Е.В. Аликина), система записи, конспективная система переводческой записи, переводческая нотация и др.

В настоящее время имеется определенный практический опыт применения УПС в образовательном процессе. Требования к владению скорописью зафиксированы и в новых образовательных стандартах. Однако на сегодняшний день отсутствует теоретическое обоснование использования УПС в преподавании устного последовательного перевода с целью совершенствования качества подготовки будущих переводчиков.

Действия переводчика, осуществляющего УПП с помощью переводческой скорописи, могут быть представлены следующим образом: переводчик воспринимает на слух фрагмент текста на исходном языке, письменно фиксирует воспринятую информацию и затем на основе своей записи порождает текст на языке перевода. При этом использование записи обусловлено внутренним мотивом переводчика запомнить и систематизировать воспринятую информацию и позволяет создать максимально близкий к авторскому замыслу текст перевода.

Использование УПС способствует более успешному функционированию познавательных процессов, в частности, внимания и восприятия.

Прежде всего, УПС позволяет выделять ключевые или рельефные слова, соотносящиеся с крупными смысловыми блоками исходного высказывания,

и структурировать их определенным образом, что создает благоприятные условия для активизации внимания переводчика.

Для концентрации внимания переводчика «необходима установка на приобретение нового». Представляется, что именно это положение реализуется в практике ведения УПС, поскольку в начале своей работы переводчик ведет записи достаточно подробно, а по мере того, как содержание беседы становится ему знакомым, записи намного более свернуты, появляется большее количество аббревиатур и сокращений.

На наш взгляд, направленность внимания переводчика на новую информацию естественным образом проявляется в УПС, поскольку она отражает наиболее важную информацию, подлежащую переводу. В силу того, что устный перевод обычно осуществляется довольно продолжительное время и ослабевающее внимание может привести к неполной или неверной передаче смысла, УПС может стать условием поддержания устойчивости внимания. В моменты, когда на мыслительные процессы в сознании переводчика влияет реакция торможения и внимание ослабевает, записи становятся той опорой, которая вновь обуславливает активизацию внимания. Объединяя две языковые системы в единый смысловой код, УПС облегчает переключение внимания, и, таким образом, способствует более успешному поиску и реализации переводческого решения.

Что касается восприятия, УПС, как система фиксации смысловых опорных пунктов, наглядным образом моделирует процесс определения общего смысла высказывания, состоящего из отдельных суждений.

Признавая значимость развития всех познавательных процессов личности для обеспечения эффективности устной переводческой деятельности, мы уделяем особое внимание роли УПС как опоры для памяти переводчика. В УПП важны все виды памяти: как кратковременная (оперативная), так и долговременная память. Поскольку при слуховом восприятии информация изначально поступает в кратковременную память, далее, по мере понимания смыслового сегмента, переходит в оперативную и, наконец, в результате сличения с информацией, хранящейся в долговременной памяти, происходит порождение текста перевода.

Однако в ситуации УПП объем исходного текста в несколько раз превышает емкость кратковременной памяти, количество промежуточных операций перегружает оперативную память, что и придает стрессовый характер работе переводчика.

Следовательно, запись должна осуществляться таким образом, чтобы, базируясь одновременно на слуховом, зрительном и моторном анализаторах, она способствовала быстрому извлечению всей информации (вне зависимости от ее объема) и передаче ее адекватно коммуникативной ситуации и нормам языка перевода. Тем самым УПС выполняет компенсаторную функцию, выступая в качестве внешних стимулов памяти,

обладающих инструментальной функцией и определяющих их участие в операциях порождения речи.

В этой связи УПС способствует осмыслению воспринятого текста, его структурированию на основе механизма компрессии, который реализуется в процессах отбора ключевой информации, распределения смысловых блоков по определенным позициям, концентрации и свертывания исходной информации в виде символов с целью дальнейшей передачи смысла исходного высказывания.

Таким образом, применение УПС дает возможность более успешно фиксировать, сохранять и перерабатывать полученную информацию, подлежащую переводу.

УПС может выступать не только как опора для восприятия исходного высказывания, но также в качестве программы порождения высказывания на языке перевода. Термин «программа речевого высказывания» впервые был предложен А.А. Леонтьевым и представляет собой неосознанное построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание. При этом замысел программы будущего высказывания задается говорящим в единицах кода образов и схем, которые не зависят от конкретного языка.

Важная особенность УПП как вида речевой деятельности заключается в том, что в переводе замысел задан другим человеком, что, однако, не исключает наличия у переводчика собственной программы порождения будущего высказывания.

В целях использования УПС в качестве опоры для осуществления последовательного перевода необходимо разработать способы символизации с учетом тесной взаимосвязи памяти и мышления. При выделении этих способов мы исходим из того, что для деятельности устного последовательного перевода с использованием УПС наиболее важны такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение.

Фиксации информации предшествует ее аналитическая переработка, т.е. отбор для записи того, что позволит в малейших деталях восстановить исходный текст, на основе которой осуществляется укрупнение смысловых блоков посредством синтеза. Таким образом, процесс записи носит аналитико-синтетический характер.

Сравнение, как операция по установлению сходства или различия в предметах действительности, проявляется в УПС в пространственном расположении различных элементов текста по отношению друг к другу.

Психологические исследования свидетельствуют также, что в момент записи происходит сличение прогнозируемого развития исходного высказывания, с фиксируемой информацией, с одной стороны, и с порождаемым тестом перевода, с другой стороны.

Что касается непосредственно символизации, в ее основе лежат операции абстрагирования и обобщения. При этом в ходе осуществления УПП переводчик иерархически структурирует поступающую информацию посредством символов УПС, что дает ему возможность в дальнейшем, при переводе, восстанавливать и воспроизводить необходимый объем информации за счет обозначенных логических действий.

Характеризуя способы символизации, отметим, что УПС ассоциируется с системой индивидуальных (в большей степени) и общепринятых (в меньшей степени) знаков и символов, каждый из которых является своеобразной кодовой единицей, используемой переводчиком в ходе УПП.

Однако, на наш взгляд, целесообразно уточнить специфику данной знаковой системы применительно к условиям УПП. Деятельность устного перевода предполагает выделение главной информации, что связано с ориентировкой в текстовом материале. В этой связи возникает вопрос о видах информации, подлежащей фиксации с помощью УПС для последующей передачи в языке перевода. К. Миньяр-Белоручев выделяет 5 видов такой информации: доминирующую, дополнительную, уточняющую, повторную и нулевую. Записи в процессе УПП подлежат, в первую очередь, доминирующая и дополнительная информация, поскольку выделение ключевых слов наряду с рельефными и синонимическими заменами составляет основу смыслового анализа как первого шага в записях при последовательном переводе. При этом символы УПС не зависят от языка предъявления информации. Они позволяют зафиксировать в свернутом виде весь текст, поскольку могут быть записаны на одном языке (при восприятии исходного текста), а декодированы – на другом языке (при создании текста перевода), что является отражением последовательности мыслительных операций переводчика. Соответственно, символы УПС, выступая в качестве способа фиксации доминирующей информации, обладают таким качеством, как экономичность.

Некоторые переводчики используют ключевые слова и символы, отражающие смысловые опорные пункты воспринятого высказывания, для фиксации почти всех понятий, другие – испытывают затруднения в ходе фиксации информации и могут либо использовать начальную букву слова, обозначающего понятие, либо опускать некоторые детали, трудно поддающиеся фиксации с помощью УПС.

Таким образом, наглядность и экономичность УПС, а также быстрота фиксации смысловых блоков исходного текста способствуют улучшению качества перевода, что подтверждает ее важную роль в качестве опоры для повышения эффективности обучения будущих переводчиков УПП.

Развитие у курсантов умений УПП с использованием в качестве опоры переводческой скорописи требует применения современных средств обучения. Эти средства должны обеспечить курсантов данному виду переводческой деятельности с учетом его психологических особенностей и

на материале аутентичных образцов переводческих ситуаций, а также дать возможность как можно более полно реализовать когнитивные аспекты овладения УПП, в частности, осознать, каким образом происходит смысловая переработка информации, подлежащей переводу, и ее фиксация посредством УПС. С другой стороны, используемые средства должны способствовать интенсификации процесса обучения последовательному переводу.

И.Ф. НЕСТЕРУК

БрГУ имени А.С. Пушкина

СИНТАКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭКСПРЕССИВНОСТИ

Немецкое синтаксическое наследие представлено многими фундаментальными трудами, например, «Немецкой грамматикой» Г. Пауля, «Немецким синтаксисом» О. Бехагеля, «Настольной книгой объяснительного синтаксиса» В. Хаверса и многими другими, созданными в основном в рамках младограмматизма. В синтаксисе все элементы несут выразительную нагрузку, они все обладают формальной выразительностью, выразительностью самой структуры, что позволяет утверждать: любое синтаксическое построение в принципе экспрессивно. Даже самая классическая модель предложения, строго выдержанная в грамматической норме, не содержащая на первый взгляд никакой необычности в своей организации, в разных контекстах может быть использована для выражения широкого диапазона экспрессивности [1, с. 299].

Проблема эмоциональной экспрессивности характерна для лингвистики, занимающейся языком в разных аспектах его системной организации и функциональном назначении. Одним из таких назначений является присущая языку способность реализовывать эмоциональные интенции человека. Экспрессивность рассматривается в лингвистических исследованиях как результат процессов метафоризации, метонимизации, импликации, обобщающего повторения, включения, перемещения, выдвигания и метасемиозиса.

Основоположником современных концепций и методов исследования экспрессивно окрашенной речи можно считать Ш. Балли.

Следует отметить, что изучение эмоциональной экспрессии в языке осуществлялось и осуществляется в основном на базе лексического материала. Исследование данной проблематики, неоднозначной и весьма разветвленной, на синтаксическом уровне создает возможность более тщательного изучения типа текста, а также индивидуально-авторского стиля. Стилистическое употребление в плане текстового использования

базируется, как известно, на отборе языковых средств. Поэтому определенный отбор языковых средств как основной признак языкового стиля давно признан в стилистике. В более широком плане отбор понимается и как селекция, которая осуществляется в целях достижения контекстно связанного синтаксико-семантического согласования как главной конструктивной черты текста.

Возникновение экспрессивности на синтаксическом уровне связывают со структурными моделями предложения. Систематизация экспрессивно-синтаксических средств, как правило, проводится в два этапа. Сначала инвентаризируются средства, выделяемые в соответствии с уровнями формализации и интерпретации: поверхностно-синтаксическим или эмпирическим; семантико-синтаксическим или когнитивным; и идеализированно-прагматическим или дискурсивным. Затем анализируются стилеобразующие черты основных синтаксических единиц в связи с их функционально-прагматическим предпочтением в том или ином коммуникативном регистре [2, с. 40]. В художественных произведениях употребление определенной структуры или вида предложения связано с желанием писателя дать детальное описание ситуации, развернуть мысли героя, создать характерный колорит, используя разные методы варьирования, которые создают из исходных моделей стилистические приемы.

К выразительным синтаксическим средствам, например, И.М. Жилин относит [3, с. 55]:

- нормативные структуры, где выразительность проявляется в самом контексте. Сюда относятся: композиционно-речевые формы, тип тональности;
- синтаксические структуры с определенной выразительностью, с возможными абстрактными свойствами. Сюда относятся: длина предложения, объем предложения и порядок слов.

Существенную роль при этом играет устный или письменный вид речи, сфера и цели использования языка, а также индивидуальные особенности говорящего. В независимости от того, какой вид предложений использует в своем произведении тот или иной автор, все они имеют свою особенность и назначение в тексте.

Языковые изменения являются результатом действия, а в ряде случаев – противодействия, внутриязыковых (системных) и внеязыковых (социальных) факторов. На каждом определенном этапе существования языка удельный вес внутренних и внешних факторов может быть разным, однако постоянным оказывается их влияние на языковую систему. Рассмотрение экспрессивного потенциала синтаксических единиц неизбежно предполагает углубление стилистической стороны, т. к. согласно утверждению некоторых ученых (M. Deutschbein, D. Faulseit, G. Michel, W. Fleischer), исчерпывающий анализ синтаксиса возможен лишь в

соединении со стилистикой, что правомерно сформулировать и наоборот. Такая точка зрения ориентирует лингвостилистический анализ на выявление языкового варьирования в рамках коммуникативной ситуации на транстекстовом уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брандес, М.П. Стилистика текста. Теоретический курс / М.П. Брандес. – М. : Прогресс-Традиция; ИНФРА, 2004. – 416 с.
2. Кострова, О.А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка / О.А. Кострова. – М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
3. Жилин, И.М. Эквивалентность элементарных предложений и обособленных оборотов: Семантико-синтаксическое взаимодействие предложения и текста / И.М. Жилин. – М. : Изд-во на иностр. языках, 1985. – 180 с.

С.А. ПИЛИПЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЯВЛЕНИЕ DENGLISCH В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Период с конца 1990-х до середины 2000-х был исключительно важным в истории Германии. Восток и Запад воссоединились после полувека военизированного разделения, и благодаря расширению Евросоюза Германия оказалась в самом центре, а не на краю Европы, однако вместе с изменением Германии изменяется и ее язык. Наиболее сильные изменения происходят именно в последние годы с развитием процесса глобализации и заимствования слов из других языков, в большей степени из английского [1].

Немецкий язык, столкнулся с неконтролируемым потоком английских слов, которые немцы окрестили звучным слово *Denglisch*. Влиянию английского языка подвержены такие сферы, как экономика, политика, наука, спорт и многие другие. Средства массовой информации, медиатексты тиражируют англицизмы с огромным размахом. В настоящее время заимствуются не только существительные и прилагательные, но и глаголы. Речь среднестатистического носителя немецкого языка превращается в необычный гибрид двух германских языков. В связи с этим в последние годы *Denglisch* стал одним из важных вопросов языковой политики.

Многие немцы считают, что использование английских слов в немецком необязательно, поскольку в немецком языке уже существуют эквиваленты

для всех понятий. Другие же утверждают, что использование таких слов является показателем открытости германской культуры, что играет не последнюю роль в укреплении деловых отношений с иностранными партнерами. Кроме того английский язык очень важен для молодого поколения, которое стремится к международному общению, а использование в речи английских слов позволяет гораздо эффективнее и точнее выразить свои мысли, а для некоторых это является престижным.

Необходимо отметить, явление *Denglisch* в немецком языке включает в себя не только использование английской лексики, но также и ее своеобразную интерпретацию, и изменение первоначального значения английских слов. Влияние английского языка на немецкий находит отражение и в словообразовании: в немецкоязычном культурном ареале создаются новые сложные слова, состоящие из англоязычных морфем, которых нет в английском языке. Поскольку в таком случае слова не заимствуются, а образуются по традиционным моделям немецкого словообразования, они рассматриваются как псевдозаимствования, или псевдоанглицизмы [2]. Причиной создания слов на основе заимствованного (английского) и исконного (немецкого) элементов является стремление пояснить смысл заимствованного элемента, этим объясняется присутствие исконного компонента в составе слова-гибрида. По мнению Н.Ю. Суворкиной, «...образование слов-гибридов представляет собой этап, способ интеграции англицизмов в систему языка-реципиента. Исконные компоненты таких композитов облегчают их освоение, их встраивание в систему принимающего их языка. В аспекте языкового сознания новизна чужого иноязычного слова «снимается» частично, если носителю языка-реципиента известны какие-либо структурные аналоги соответствующих обозначений, понятна словообразовательная форма, возможны ассоциации с ранее известными словами» [3]. Англицизмы функционируют в языке-реципиенте поначалу как компоненты соединений гибридного типа, «после чего они вступают в лексико-грамматические отношения с исконными словами в системе принимающего языка в изолированном виде» [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колмакова, И.В. Современный немецкий язык / И.В. Колмакова // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 302–305. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/84/15636/>. – Дата доступа : 13.06.2018.
2. Нефедова, Л.А. Иноязычная лексика в современном немецком языке: иноязычная лексика в контексте заимствования и словообразования: моногр. / Л.А. Нефедова. – М. : МПГУ, 2012. – 98 с.
3. Суворкина, Н.Ю. Сложные слова с компонентами-англицизмами в немецком и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Н.Ю. Суворкина; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2004. – 15 с.

А.П. САЦУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРИНЦИП АУТЕНТИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В современной методике обучения иностранным языкам владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируются как межкультурная коммуникация. Под аутентичным текстом понимается текст, который специально не обработан. Такой текст отражает естественное языковое употребление. Интегрирование аутентичных текстов в школьную практику приобретает все большее значение. Обучение немецкому языку должно быть построено так, чтобы учащийся сам естественно и органично пришел к необходимости продуцировать именно те аутентичные тексты, которые предусмотрены преподавателем.

Межкультурное обучение охватывает целый ряд отдельных аспектов, начиная от лингвистических (обучение безэквивалентной лексике и другое), прагматических (как правильно вести себя в конкретной ситуации), эстетических (что считается красивым или отталкивающим в иной культуре) и, заканчивая этическими (что представляют собой моральные ценности) проблемами. В ходе межкультурного обучения используются различные стратегии. Одна из первых – стратегия аутентичности учебного материала – учебников и учебных пособий, теле- и радиопрограмм, фильмов и прессы, то есть полное соответствие учебного материала всем реалиям страны изучаемого языка. Вторая стратегия предполагает погружение учащихся в языковую аутентичную среду.

Для адекватной межкультурной коммуникации с носителями языка достаточно иметь необходимый социальный фон, в контексте которого функционирует изучаемый язык. Эту задачу достаточно полно способен решить аутентичный текст. Любые материалы должны отражать страноведческую специфику, обладать культурологической ценностью. Поэтому следует учесть, прежде всего, критерий культурологической и страноведческой ценности. Школьникам, без сомнения, будет интересно узнать не только о том, что отличает культуру их страны от культуры немецкоязычных сверстников, но и о том, что их роднит. Так, например, немецкие школьники любят посещать дискотеки, играть в баскетбол, кататься на роликах, играть в компьютерные игры. В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики: в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов, и своеобразием синтаксиса: краткость и неразвернутость предложений, фрагментарность,

наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям.

Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорных клише, а также слов с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения. Важную роль в достижении аутентичности восприятия текста играет и его оформление. Так, в современных учебниках объявление изображается в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты и т.д. Это создает впечатление подлинности текста. Аутентичность структуры, содержания и оформления текстов способствует повышению мотивации учащихся и создает условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду на уроке.

В условиях школы не всякий аутентичный текст может быть эффективным. В связи с этим представляется целесообразной адаптация аутентичных текстов. Рассмотрим совокупность структурных признаков учебного текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Прежде всего, такой текст представляет собой аутентичный дискурс. Дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей. Дискурсивно аутентичный текст характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Такому тексту присущи логическая целостность и тематическое единство. Для аутентичного текста характерна структурная аутентичность. Это понятие связано с особенностями построения текста, его логикой, содержательной и формальной целостностью. В аутентичном тексте отдельные предложения тесно связаны и взаимно дополняют друг друга. Между ними устанавливаются логические отношения, возникают тема-рематические цепочки, которые обеспечивают коммуникативную целостность текста. Тема текста также определяет его связность. Ее установление является первым шагом к пониманию текста. Здесь важную роль играет заголовок. Он настраивает на восприятие определенной

информации, создает условия для прогнозирования. В учебниках по иностранному языку распространены заголовки с номинативной функцией, называющие тему текста, например, „Mein Zimmer”. Встречаются и более сложные модели: заголовки-вопросы, привлекающие внимание учеников, например, «Sind Sie mit den Eltern zufrieden?».

Следующим из параметров является лексико-фразеологическая аутентичность. Отбор лексики и фразеологии играет важную роль в достижении аутентичности высказывания. Лексическое наполнение текстов, созданных зарубежными авторами – носителями языка, более разнообразно. Эти тексты включают слова и выражения, типичные для разговорной речи, термины, множество прилагательных эмоционально-оценочного характера. Таким образом, школьники знакомятся с аутентичной лексикой, разнообразной по тематике и принадлежащей к различным стилям речи. Идиоматичность и экспрессивность придают тексту фразеологические обороты. Они обладают национальной спецификой, определяемой особенностями языка, и именно поэтому их понимание и употребление вызывают трудности у иностранцев. Аутентичный текст является прекрасным материалом для ознакомления с фразеологией изучаемого языка и работы над ней. Знакомство с пословицами и фразеологическими оборотами формирует у обучаемых навыки аутентичного речевого поведения, а сопоставление немецкой и русской фразеологии неизменно вызывает эмоциональный отклик и повышает интерес к предмету. Акцентируя внимание учащихся на общих и особенных чертах немецкой и русской фразеологии, учитель формирует у них привычку к вдумчивому, аналитическому отношению, как к иностранному, так и к родному языку. Устойчивые выражения, звукоподражания, восклицания, заполнители пауз, фразеологические единицы придают учебному тексту подлинный национальный колорит и аутентичность. Следующим параметром аутентичного текста является его грамматическая аутентичность. Она связана с использованием в устной и письменной речи свойственных для данного языка структур. Грамматически аутентичное оформление фразы не менее важно, чем аутентичное лексическое наполнение.

Функциональная аутентичность также является важным параметром аутентичного текста. Это понятие подразумевает естественность отбора лингвистических средств для решения речевой задачи. Владение умением выбора оптимального в конкретной ситуации средства выражения мысли – одна из важнейших задач при изучении иностранного языка. Именно употребление неуместных в том или ином случае слов и выражений делает нашу речь на иностранном языке неаутентичной, хотя и не мешает ее пониманию. Чтобы помочь учащимся усвоить разговорные формулы, присущие данному языку, в современные учебники включаются тексты,

иллюстрирующие стандартные ситуации общения и обучающие речевому поведению в различных жизненных обстоятельствах.

В настоящее время учитель имеет широкие возможности использовать в своей работе аутентичные материалы из немецких пособий, молодежных журналов и газет, также очень актуально использование видео - и аудиоматериалов. Выбираемый текст должен соответствовать определенным требованиям. Он должен быть информативным и интересным, чтобы ученики могли удовлетворить свои познавательные потребности, обогатить свое мироощущение, свои представления о культуре и истории страны изучаемого языка и получить удовольствие от чтения и обсуждения текста. Удачно подобранный текст максимально стимулирует языковую активность учащихся и их коммуникативную готовность. Таким образом, обучение естественному живому языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета, в соответствии с принятыми речевыми нормами. Методически аутентичный текст представляет собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ РБ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Современный этап развития науки и техники предъявляет новые требования к организации занятий по иностранному языку. На сегодняшний день основной контингент курсантской аудитории образуют представители так называемого «поколения Y», или «сетевое поколение», – те обучающиеся, детство которых совпало с интенсивным ростом применения цифровых технологий. Это, в свою очередь, не могло не наложить отпечаток на особенности их восприятия и мышления, не говоря уже об определенной разнице в ценностно-ориентационном плане в сравнении с предыдущими поколениями молодежи.

На уровне дидактики главное отличие проявляется в том, что для курсантов «поколения Y» работа с гипертекстом является естественной. Иными словами, сочетание аудио-, видео- и текстового материала в одном документе при наличии взаимосвязанного ряда гиперссылок к другим источникам представляется для данной категории обучающихся более привычным, нежели линейно организованный текст. В свете вышеизложенного становится очевидным, что для успешного

осуществления профессиональной деятельности преподавателю необходимо активно внедрять мультимедиа в учебный процесс.

С учетом обозначенной тенденции, одной из популярных форм работы на кафедре иностранного языка Военной академии РБ является регулярный просмотр видеоматериалов – как относительно непродолжительных по времени выпусков новостей, так и видеосюжетов, фрагментов художественных фильмов с предварительно подготовленным комплексом упражнений для всех этапов просмотра. Поскольку методика работы с видеонОВОСТЯМИ является достаточно разработанной и подробно изложена в отдельных пособиях, представляется важным остановиться на высоком потенциале использования немецкоязычных кинофильмов в формировании профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов.

Необходимо подчеркнуть, что кинофильмы, созданные в странах изучаемого языка, воспроизводят реальные ситуации общения, что имеет первостепенную значимость для тех, кто стремится к овладению интегративной коммуникативной компетенцией вне естественной языковой среды. Очевидно, что при подборе видеоматериалов в условиях неязыкового ВУЗа для преподавателя целесообразно отдавать предпочтение тем, которые носят выраженный профессионально ориентированный характер.

Может возникнуть закономерный вопрос о том, где найти время для просмотра кинофильмов при насыщенности учебной программы ввиду перехода на четырехлетний срок обучения. Существует несколько возможностей: 1) в рамках контролируемой самостоятельной работы; 2) в качестве факультативного вида деятельности; 3) в виде альтернативы для отдельных тематических текстов. В отношении последнего варианта неоспоримым преимуществом является то, что содержание некоторых текстов, включенных в программу, может устаревать.

Классический комплекс заданий к кинофильму обязательно содержит упражнения на тренировку лексического материала и перевод, а также задания на развитие умений творческой письменной речи (написание аннотации, рецензии, эссе и др.). Некоторые преподаватели предпочитают проверять в аудитории уже выполненные курсантами на основе домашнего просмотра задания на контроль понимания и усвоения речевого материала. Здесь, однако, могут быть нюансы. В этом случае нельзя гарантировать, что все задания выполнены самостоятельно (без предварительного поиска правильного ответа в сети Интернет или взаимной помощи). Таким образом, сложнее отслеживать работу каждого отдельно взятого обучающегося и судить об уровне его языковой подготовки. Преимущество аудиторного просмотра под руководством преподавателя также заключается и в его лучшей осведомленности об историко-культурном контексте изображаемых реалий и умением более эффективно планировать учебное время (при необходимости второстепенные эпизоды при просмотре

опускаются, оставляя больше времени на проверку заданий на контроль понимания).

В качестве заключения представляется важным добавить то, что в настоящее время многие языковые школы (особенно в странах Запада) обязательно включают видеокomпонент в дополнение к существующим учебно-методическим комплектам. Активно внедряются авторские разработки к художественным кинофильмам при организации учебного процесса. Поэтому преподавателям иностранного языка в условиях отечественной высшей школы целесообразно заимствовать этот ценный опыт, так как на смену «поколению Y» в ближайшее время придет «поколение Z» – еще более продвинутое в плане использования цифровых технологий.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

РОЛЬ И МЕСТО КУРСА ВОЕННОГО ПЕРЕВОДА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Достижение адекватности в переводе связано с умением грамотно идентифицировать переводческую проблему и осуществлять необходимые переводческие трансформации. В процессе перевода необходимо учитывать особенности методов и приемов транскодирования, а военным текстам следует уделить особенное внимание, так как профессиональный переводчик должен владеть основами военного перевода, что связано с тем, что проблема передачи функции военного текста при преобразовании текста в межкультурной коммуникации принадлежит к наиболее сложным аспектам теории перевода, заключающееся в постоянном обновлении геополитических реалий, а также возрастающем интересе к сфере военного перевода, исключающего интуитивный выбор приемов.

Сегодня мы часто сталкиваемся с военной лексикой, хотя мало работаем с военными документами. Прежде всего, это связано с ведением военных действий в некоторых регионах, с расширением зон военного присутствия, военными действиями по предотвращению террористической угрозы. Всю эту информацию читатели и зрители получают из средств массовой информации, включая глобальную сеть Интернет, где ежедневно публикуются или демонстрируются репортажи из зон конфликта. Мы ежедневно слышим названия военной техники (истребитель, авианосец, ракеты меньшей дальности). Пресс-секретари военных блоков НАТО и ОДКБ предоставляют широкой общественности отчеты о военных операциях и учениях, которые проводятся в разных странах. Можно сделать вывод, что даже при переводе публицистических текстов переводчик

столкнется с проблемой передачи особенностей военных материалов, что потребует от него определенных знаний трансформаций, которые необходимо выполнить для достижения точности (полной эквивалентности) перевода.

Военную лексику (специальную терминологию) принято подразделять на три основные группы: военную терминологию, обозначающую понятия, которые связаны непосредственно с военным делом, вооруженными силами, способами ведения вооруженной борьбы и т.д.; военно-техническую терминологию, которая включает научно-технические термины; эмоционально-окрашенную военную лексику (сленг), представленную словами и сочетаниями, которые часто употребляются, в основном, в устной разговорной речи военнослужащих. Правильный перевод военных материалов в значительной мере зависит от правильного перевода терминов, так как большую часть военной лексики занимают военные и военно-технические термины, несущие максимальную смысловую нагрузку.

По функциональному назначению и содержательной направленности можно различать две обособленные группы текстов:

- тексты информационного содержания;
- тексты, регламентирующие жизнь и деятельность войск.

В первой группе можно выделить четыре жанра:

- военно-научные тексты;
- военно-технические тексты;
- военно-информационные тексты;
- военно-публицистические тексты.

Ко второй группе относятся следующие жанры:

- уставы и наставления;
- военно-деловые тексты.

Лексические трансформации часто совмещаются, поэтому четко квалифицировать их иногда сложно. Можно выделить 8 основных разновидностей лексических трансформаций: транскрипция, транслитерация, конкретизация, генерализация, прием лексического добавления, прием опущения, прием смыслового развития, прием антонимического перевода, прием целостного преобразования, прием компенсации.

Принимая во внимание, что все указанные приемы должны и изучаются на занятиях по переводу, рекомендуется уделять большее внимание изучению курса военного перевода для полноценной подготовки будущих специалистов в военной области перевода.