

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

Кафедра немецкой филологии



Язык и знание

Материалы межвузовского научного семинара «Язык и знание»
Брест, 18 июня 2015

Брест 2015

Язык и знание: материалы межвузовского научного семинара «Язык и знание», Брест, 18 июня 2015 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; отв. редактор Т.А. Кальчук. – Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, 2015. – 46 с.

В сборник вошли материалы межвузовского научного семинара «Язык и знание», который проходил 18 июня 2015 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

Буров А.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) К проблеме эквивалентности художественного перевода	4
Галуц Е.М. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Einige Besonderheiten des Gebrauchs des Bestimmten Artikels mit Personennamen im Deutschen	7
Жихович Н.Н. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Субстантивные композиты как средство выражения атрибутивных отношений	10
Иванова В.М. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Экфрасис в художественном тексте	12
Кальчук Т.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Контрастивные исследования в лингвистике	15
Королюк И.П. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Композиционность значения производных имен прилагательных с префиксом un- в современном немецком языке	18
Котовская С.С. (БГУ) Эксплицитность и имплицитность в немецко-язычном рекламном тексте	22
Нестерук И.Ф. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Evaluation im Bildungsmanagement	26
Пилипенко С.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Вариативность языковых форм	29
Рыженкова С.Н. (БГСХА) К вопросу о разграничении жанров политической публицистики	32
Сацук А.П. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Научные подходы к активизации речемыслительной деятельности	35
Синчук Л.А. (БрГУ имени А.С. Пушкина) Vorbereitung einer Präsentation für DaF-Unterricht	41
Тарашкевич Е.И. (ВА РБ) Lesen bei den Lernenden fördern	44

А.А. БУРОВ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К ПРОБЛЕМЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

В лингвистической теории перевода, которая занимает ведущее место в отечественной переводческой традиции, в качестве основания для сравнения и оценки текстов оригинала и их переводов выступает понятие «эквивалентность», которое само по себе не предполагает вариативности. Напротив, постулируется существование оптимального и единственного эквивалента перевода текста, а все переводы одного текста рассматриваются с точки зрения большего или меньшего приближения к идеалу. Тот факт, что переводы одного и того же текста могут быть и очень часто бывают принципиально разными, не учитывается и не входит в состав этой парадигмы, поэтому многие века переводческой деятельности просто выпадают из теории.

Идея «эквивалентности» на протяжении многих лет господствует в отечественной теории перевода. Однако в большинстве случаев при переводе «эквивалентность» труднодостижима и существует как идеал для переводчиков, к которому нужно стремиться. В принимающей культуре сосуществуют и функционируют различные варианты перевода одного и того же текста оригинала, выполненные с точки зрения разных переводческих позиций.

Одной из главных задач встающих перед переводчиком является максимально полная передача содержания оригинала, а также явная общность содержания оригинала и его перевода. Из этого следует, что равноценность, равнозначность между содержанием оригинала и перевода обозначается термином «эквивалентность». Большинство ученых считают, что абсолютная эквивалентность текста оригинала и текста перевода невозможна из-за семантических, структурных и прагматических различий между языками. При этом они трактуют и описывают специфику понятия эквивалентности по-разному.

Л.С. Бархударов определяет эквивалентность как семантическую категорию, так как она означает совпадение содержания текстов на разных языках. Также ученый отмечает, что равноценность текста оригинала и текста перевода устанавливается на уровне текста как целого, а не на уровне отдельно взятых языковых знаков и не на уровне изолированных предложений, а на уровне текста как целого [1, с. 184 – 186].

Л.К. Латышев, в свою очередь, рассматривает эквивалентность как категорию, в которой главным критерием равноценности текста оригинала

и текста перевода считается реакция получателей исходного и переводного текстов. При этом главным образом имеется в виду объективная, заложенная в исходном и переводном текстах возможность воздействия среды двух текстов равноценным образом на адресатов, а не совпадение реакция двух отдельно взятых людей [2, с. 25 – 29].

Если мы рассматриваем проблемы эквивалентности и адекватности перевода и оригинала и причины возникновения нескольких вариантов перевода одного и того же текста, то следует обратиться к работе С. Росса. Исследователь указывал, что недостаточно передать в переводе намерение автора, поскольку в этом случае пришлось бы признать, что может существовать лишь один правильный перевод. На самом деле перевод отражает понимание переводчиком оригинала, а всякое понимание – это одно из возможных толкований текста на основе внешних факторов. Речь может идти лишь о подобии перевода оригиналу, которое допускает различные трактовки: существует какое-то единое произведение, заключенное в тексте и выводимое из текста или из намерения автора. Если переводчик правильно его интерпретирует, то и перевод может быть объективно верным – этот подход и отражает суть теории эквивалентности; перевод – это сложный процесс, протекающий под воздействием множества факторов. Передать эквивалентно все, содержащееся в оригинале, практически невозможно. Необходимо делать выбор, а отсюда и возникает принципиальная множественность решений, что и приводит к вариативности и позиционности, и наличию нескольких вариантов перевода; перевод – это эвристический процесс, попытка перебросить мост между различными эпохами и мирами [3].

Таким образом, мы можем сказать, что объективного перевода не бывает, в лучшем случае достигается удачное раскрытие различия миров. С этой точки зрения, перевод это один из возможных миров, которых может быть множество, как и множество различных вариантов переводов художественного текста. Согласно этому положению допускается и объясняется наличие множества вариантов перевода текста, которые сосуществуют в культуре, а мировая переводческая деятельность в области художественного текста показывает, что переводов одного и того же, а особенно культурозначимого текста, может быть и реально бывает много.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). / Л.С. Бархударов. – М. : «Международ. отношения», 1975. – 240 с.

2. Латышев, Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. / Л.К. Латышев. – М. : «Международные отношения», 1981. – 248 с.
3. Ross, C.D. Translation and similarity / C.D. Rose. Translation Spectrum. – Albany, 1981. – 453 p.

Е.М. ГАЛУЦ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

EINIGE BESONDERHEITEN DES GEBRAUCHS DES BESTIMMTEN ARTIKELS MIT PERSONENNAMEN IM DEUTSCHEN

Beim Gebrauch des Artikels mit Personennamen in der deutschen Sprache kommt es nicht selten zur Diskussion. Es gilt die Regel, dass Namen, die Personen bezeichnen – Vor- wie Nachnamen – artikellos zu verwenden sind. Doch dies trifft nur dort ausnahmslos zu, wo Personennamen gebraucht werden, um jemanden anzusprechen:

Lehrerin: Uwe, was machst du in den Ferien?

Uwe: Ich fahre mit meinen Eltern in die Berge, zum Camping nach Österreich.

Lehrerin: Und du, Maria, was machst du? [1].

Diego Giuliani, euronews: "Claudia Cardinale, zunächst einmal Dankeschön, dass Sie Zeit für uns haben. Wir reden gleich noch über Kino, aber zunächst möchte ich Sie etwas anderes fragen..." [2].

Sogar ein Attribut oder eine Apposition zum Namen führt bei Anrede nicht dazu, dass ein Artikel gefordert wäre:

Lieber Arnold Zweig, ich danke Ihnen herzlichst für Ihren Brief vom 13.11. [3].

Der Duden führt zu dieser Frage folgendes aus:

„Personennamen werden ... im Allgemeinen ohne Artikel gebraucht ... Der bestimmte Artikel steht aber, um den Kasus zu verdeutlichen ... Der bestimmte Artikel steht weiterhin bei Personennamen mit Adjektivattribut ... Vor allem umgangssprachlich steht der Artikel auch bei Personennamen ohne Adjektiv ... Mit diesem Gebrauch wird bei Vornamen bekräftigt, dass die bezeichnete Person bekannt ist. Er signalisiert eine gewisse Vertrautheit und ist besonders im Süden des deutschen Sprachgebiets verbreitet.“ [4].

Auch wenn Personennamen nicht zum Anreden gelten, so wird die Mehrheit von ihnen ohne vorangestellten Artikel verwendet. Doch dies gilt nur, solange man sich dabei ausschließlich an Geschriebenes hält. Bezieht man auch mündliche Kommunikation ein, findet man nicht selten Personennamen mit Artikel, und zwar gleichermaßen für Vornamen, Nachnamen und Kombinationen der beiden.

Man kann von einer etwa differenzierenden Funktion des bestimmten Artikels bei Personennamen sprechen, wenn man zum Beispiel an eine Kita, eine Kindertagesstätte, denkt. Dort werden Kindernamen oft mit einem „der“ oder „die“ gebraucht. Das macht es den Kindergärtnerinnen leichter, sich das

jeweilige Geschlecht ihrer Schützlinge zu merken, denn bei manchen Vornamen wie z. B. Eike, Kim, Dominique, Marian, Kersten, Elia oder Sidney ist es nicht gleich ersichtlich, ob die Rede von einem Jungen oder einem Mädchen ist.

Neben der klaren Geschlechtszuordnung gibt es für die oben beschriebene besondere Form der Kita-Grammatik noch einen weiteren plausiblen Grund: Der Umgang mit Kindern im Vorschulalter erfordert sprachliche Klarheit und Eindeutigkeit, sonst verstehen die Kleinen nicht, was gemeint ist. Die Zuordnung von Artikeln kann helfen, grammatische Bezüge deutlich zu machen. Als Beispiel kann die Aussage „Mirko hat Jan getreten, nicht Justin!“ gelten. Sie lässt sich auf unterschiedliche Weise deuten: „Den Mirko hat der Jan getreten“, „Der Mirko hat den Jan getreten“ - und dann nochmal jeweils mit „nicht der Justin“ oder „nicht den Justin“. Nur mit dem definiten Artikel kann man gleich Klarheit erzielen.

Artikel-Personenname-Kombinationen wie z. B. *die Andrea, der Christian, die Krause, die Maiers, der Wolfgang Heuß* werden vielfach als regionale und eher umgangssprachliche Varianten betrachtet. Tatsächlich ist die Sprachlandschaft in Deutschland geteilt. In Sprachgebieten, die noch stärker von Dialekten beeinflusst sind, hauptsächlich also in Süddeutschland, wird dem Vornamen grundsätzlich ein Artikel vorangestellt, im Norden ist das nicht verbreitet. Der genaue Verlauf dieser Sprachgrenze ist nicht genau bekannt, es gibt wohl aber einige Ausnahmen. So werden die weiblichen Vornamen im Rheinland und im Saarland mit dem bestimmten sächlichen Artikel versehen. Statt hochdeutsch „das“ heißt es dort mundartlich „dat“ (Rheinländisch) bzw. „es“ (Saarländisch).

Der bekannte deutsche Journalist und Autor der Spiegel Online-Kolumne „Zwiebelfisch“ Bastian Sick führt zu den oben genannten Sprachbesonderheiten ein plausibles Beispiel an: *“Meine Freundin Jana hörte es überhaupt nicht gern, wenn ihr Name in Verbindung mit einem weiblichen Artikel genannt wurde. Denn allzu leicht konnte der falsche Eindruck entstehen, sie heiße Diana. „Es heißt nicht die Jana, sondern einfach nur Jana“, musste sie immer wieder klarstellen. Seit ein paar Jahren lebt Jana nun im Saarland und fühlt sich dort sehr wohl. „Die reden hier zwar alle völlig unverständlich, aber immerhin sagt niemand mehr die Jana“, erklärte sie mir, „Für die Leute hier in Saarbrücken bin ich es Jana“*[5].

Es wird angenommen, dass im Süden des deutschsprachigen Raums die (dort übliche) Verwendung des bestimmten Artikels mit dem Vornamen als persönlicher, direkter, wärmer empfunden wird und, andersherum, ein Name ohne Artikel als kalt und distanziert. Der Verwendung eines Artikels vor einem Vornamen im norddeutschen Sprachraum wird eine herabwürdigende Schattierung beigemessen.

Doch nach der Meinung von Bruno Strecker, eines der Autoren der “Grammatik der deutschen Sprache” (De Gruyter, Berlin/New York – 1997), „...*ergeben sich im Allgemeinen keine ernsthaften Konsequenzen aus der Wahl der einen oder anderen Form*“. [6] Er konstatiert auch, dass selbst diejenigen Menschen, die Vornamen mündlich immer mit dem vorangestellten definiten Artikel gebrauchen, diesen in privaten Briefen meist vermeiden. Und das kann, seiner Meinung nach, als Hinweis darauf gelten, dass „... *der Gebrauch des Artikels keine besonderen Folgen hat: Niemand wird sich respektlos behandelt fühlen, weil seinem Vornamen ein Artikel vorangestellt oder ein solcher weggelassen wurde*“ [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Leseprobe: Sommer, Sonne, gute Laune – Gespräche über die Sommerferien / Vitamin.de. – 2012. – Ausgabe Nr. 65, Seite 17 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vitamin.de/index.php/leben/leseprobe-65-neu.html>.
2. Claudia Cardinale: Wie ich einmal Marlon Brando abblitzen ließ / euronews vom 24.04.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://de.euronews.com/2015/04/24/claudia-cardinale-wie-ich-einmal-marlon-brando-abblitzen-liess>.
3. Tucholskys letzte Erkenntnisse – Brief an Arnold Zweig (1935) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://raumgegenzement.blogspot.de/2009/12/18/kurt-tucholsky-brief-an-arnold-zweig-1935/>.
4. Duden, Richtiges und gutes Deutsch : das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle, 7., vollständig überarbeitete Auflage / Dudenredaktion unter Mitw. von Peter Eisenberg und Jan Georg Schneider. – Mannheim, Zürich : Dudenverlag, 2011. – 1064 S.
5. Zwiebfisch: Wenn der Timo mit der Leonie / Bastian Sick [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebfisch/zwiebfisch-wenn-der-timo-mit-der-leonie-a-623493.html>.
6. Der Franz, der Beckenbauer und ein Beckenbauer — Artikelgebrauch bei Eigennamen / Bruno Strecker [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/fragen.ansicht?v_id=34#mitohne

Н.Н. ЖИХОВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СУБСТАНТИВНЫЕ КОМПОЗИТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АТРИБУТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В немецком языке существуют различные средства выражения атрибутивных отношений. В роли определения могут выступать прилагательные, причастия, существительные в родительном падеже, существительные с предлогом, местоимения, числительные. Своеобразие грамматического строя немецкого языка состоит в том, что кроме названных средств отношения определения к определяемому могут передаваться компонентами сложного существительного. Словосложение в немецком языке имеет две функции: первая – образование новых слов, новых лексических единиц, и вторая – обозначение атрибутивных отношений, функция, аналогичная синтаксической.

Предметом рассмотрения в данной статье являются субстантивные композиты, которые имеют в качестве двух компонентов имя существительное. Оба компонента связаны между собой подчинением: первый компонент определяет второй. Анализ выборки из журнальных и газетных публикаций позволяет утверждать, что основным признаком композитов является их бинарная структура, т.е. деление сложного слова на 2 непосредственно составляющие. Большинство субстантивных композитов в морфологическом плане являются двухкомпонентными: *die Wochenmitte, die Sommerpause, der Weltmeister*.

Одним из грамматических признаков сложных существительных является соединительный элемент, который не относится ни к первому, ни ко второму компоненту. Он выступает в роли маркера границы между компонентами композита. Появление соединительных элементов связано с историческим развитием языка, поскольку они возникли из элементов, некогда бывших флексиями. Среди всех соединительных элементов *-(e)s* встречается наиболее часто: *die Gesundheitsbehörden, die Ausstiegsklausel, die Staatsanwaltschaft*. Однако доминирующей формой стыка в сложных существительных является нулевая: *der Schusswechsel, die Flugrichtung*.

Грамматическая категория рода субстантивного композита определяется по основному слову: *der Hausbau, die Bezirksregierung*. Таким образом можно сделать вывод, что немецкие субстантивные композиты подчиняются тем же правилам грамматики, что и простые односоставные имена существительные.

Что касается семантических отношений между компонентами субстантивного композита, то они достаточно разнообразны и к наиболее распространенным относятся следующие:

- локальные отношения: *die Büroarbeit, die Kellertreppe*;
- темпоральные отношения: *das Morgenfrühstück, die Abendstunden*;
- отношения назначения: *das Trinkwasser, die Schutzmaßnahmen*;
- отношение причины: *der Schmerzenschrei*;
- отношение принадлежности: *die Staatsbank, der Gemeindewald*;
- отношение части и целого: *der Pferdekopf*;

Следует отметить, что субстантивные композиты зачастую выступают синонимами атрибутивному словосочетанию с родительным падежом. Ср.: *das Gehaltsniveau* и *das Niveau des Gehalts*. Как правило, контекст определяет использование синтаксической или композитной формы номинации. Однако ни один из компонентов сложного слова, как бы оно ни было близко по семантике к соответствующему атрибутивному словосочетанию, сам по себе не имеет отдельного значения и не выражает отдельного понятия, и все сложное слово обладает только одним значением и выражает одно понятие. Сложные существительные являются часто явлениями окказиональными, возникающими в определенном контексте, не являются лексическими единицами и потому не находят отражения в словарях.

Таким образом, субстантивные композиты являются распространенным средством выражения атрибутивных отношений. В современном немецком языке наблюдается значительное увеличение номинативных словосочетаний, которые в состоянии охватывать содержание целых предложений в сжатой форме. В этой связи становится очевидной роль композитов в увеличении объема смыслового содержания предложения. Использование субстантивных композитов ведет к расширению номинативных возможностей языка, созданию синонимических конструкций для выражения оттенков значения.

В.М. ИВАНОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ЭКФРАСИС В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Проблема экфрасиса, история изучения которого начинается в античности, рассматривается современной филологией в различных аспектах. Актуальность исследования данного типа текста обусловлена интересом к интерсемиотическому характеру художественного текста, включающему описания произведений живописи. Экфрасис представляет собой вербальное описание произведений искусства, помещенное внутри повествования и обогащающее его живописностью. Особенно важную роль экфрасис играет в произведениях на тему искусства и художника. Описания произведений искусства часто встречаются в литературных текстах (например, в романах А. Мердок, Дж. Фаулза, Д.Г. Лоуренса и др.).

Роман М. Фрейна «Одержимый» рассказывает о преподавателе философии Мартине Клэе, жизнь которого стала определяться страстным желанием завладеть картиной, принадлежащей, по его мнению, кисти известного фламандского художника Питера Брейгеля Старшего. Творчество Брейгеля имело огромное влияние на развитие голландского пейзажа во второй половине 16 века, и в романе исторический контекст создания его произведений неразрывно связан с возникающими у героя иллюзиями по поводу того, что он способен интерпретировать скрытый смысл произведений художника. Несмотря на сомнения, высказываемые его женой, историком-искусствоведом по профессии, Мартин движим заблуждением, что ему удалось найти утерянную картину Брейгеля. Он не останавливается ни перед чем, чтобы картина попала в его руки, и все события романа подчинены его одержимой идее.

Роман поражает количественной представленностью экфрастических контекстов, которые отличаются типологическим и функциональным разнообразием. Прежде всего, можно говорить о случаях миметического (описывающего реально существующие произведения) и немиметического экфрасиса. Мартин Клэй убежден, что обнаружил недостающую картину из цикла «Времена года», включающего изначально шесть картин. Автор романа дает описание сохранившихся картин и подробно представляет читателю сюжет и живописные особенности интересующего Мартина полотна, который он называет «Весельчаки». При этом автор использует как цельные, так и дискретные экфрасисы, возвращаясь к отдельным деталям картин на протяжении повествования. Поскольку в романе упоминаются многие произведения Брейгеля, объем репрезентации визуальной информации дает возможность охарактеризовать совокупно

все встречающиеся словесные изображения картин как сводный, или технический, экфрасис. Через восприятие героя представлен как дескриптивный, так и толковательный экфрасис. Опираясь на весь проработанный теоретический материал, Мартин создает у читателя некую собирательную модель идеологии и художественной манеры Брейгеля.

По выражению М.Г. Уртминцевой, экфрасис выступает не только в качестве словесного обозначения изображения, но и как «выраженная в нем рецептивная установка на воссоздающее воображение читателя» [1, с. 977]. Однако следует отметить, что субъективное толкование деталей картин, возникающее в результате соединения живописи и художественного повествования, не просто апеллирует к культурно-исторической памяти читателя, оно становится источником порождения новых смыслов.

Несмотря на то, что главным побудительным мотивом всех поступков героя является вымышленная картина, хотелось бы остановиться на экфрасисах, воссоздающих картины Брейгеля, посвященные библейским сюжетам. При изучении теоретических трудов Мартина удивляет то, что в эпоху запрета на чтение Библии Брейгель написал столько картин на библейские темы [2, с. 153]. В романе встречаются описания следующих картин: «Строительство Вавилонской башни», «Самоубийство Саула», «Поклонение волхвов», «Избиение младенцев», «Перепись в Вифлееме», «Иоанн Креститель, проповедующий покаяние», «Обращение Савла», «Восхождение на Голгофу», «Успение Богоматери». Экфрасисы этих картин имеют одну общую особенность – при передаче их сюжета и пространственной организации Мартин всегда замечает маленькую фигуру на заднем плане: *«that little figure in the background of so many of Breugel's pictures, the ordinary-looking man no one's paying any attention to, the Icarus, the Saul, the condemned Christ, the one whose view of the world is different, whose fate is against the grain of the everyday world around him, and whose unremarked presence changes everything»* [2, с. 174].

Внимание к фигуре «маленького человека» непосредственно связано для Мартина с различными подходами к анализу произведений искусства таких направлений, как иконография и иконология. Иконограф, или историк искусства, интересуется соблюдением установленных правил изображения определенных сюжетов, их символика, атрибуты и типологические признаки. Иконология, в свою очередь, исследует сюжеты и изобразительные мотивы в художественных произведениях для определения историко-культурного смысла и выраженного в нем мировоззрения. Жена Мартина Клэя является специалистом в области сравнительной христианской иконографии, поэтому Мартин обращается к ней за прояснением смысла отдельных деталей картин. Тем не менее, он уверен в «близорукое буквализме» ее мышления, поскольку она не

способна посмотреть на общий смысл картин в контексте конкретного исторического периода [2, с. 295]. Самоуверенность Мартина по поводу того, что только ему удастся проникнуть в скрытый смысл символизма картин Брейгеля, в их иконологию, утверждает его в возможности правильного определения подлинного авторства найденной у соседей картины. Такая иллюзия приводит его к долгой череде обманов и, в конечном счете, к противоправным действиям. Ирония развития сюжета заключается в том, что Мартин не замечает, что живущий в нем «маленький человечек», мнение которого расходится с мнением окружающих, заставляет его принести в жертву свою семейную жизнь и научную карьеру из-за жажды материальной наживы.

Включение значительного объема искусствоведческой информации и использование экфрасиса, безусловно, способствуют увеличению культурной плотности романа «Одержимый» и расширению художественного мира произведения [3, с. 16]. В проанализированных экфрасисах, описывающих произведения Брейгеля, М. Фрейн делает акцент, прежде всего, на описание субъективных впечатлений героя, которые задают, в свою очередь, определенную модель восприятия картин читателем. Кроме моделирующей функции, экфрасисы выполняют и характеризующую функцию. Мнимые претензии героя на то, что он может безошибочно интерпретировать истинный смысл произведений искусства, постепенно раскрывают его истинное «я», его отношение к жизни, которое он до определенного времени скрывал от окружающих и от самого себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уртминцева, М.Г. Экфрасис: научная проблема и методика ее исследования / М.Г. Уртминцева // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. Литературоведение. Межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4 (2). – С. 975-977.
2. Frayn, M. Headlong / M. Frayn. – London : Faber and Faber, 1999. – 394 p.
3. Криворучко, А.Ю. Функции экфрасиса в русской прозе 1920-х годов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / А.Ю. Криворучко; Тверской гос. ун-т. – Тверь, 2009. – 18 с.

Т.А. КАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КОНТРАСТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

Интерес к проблемам взаимосвязи языка и культуры и описанию национальных картин мира носителей разных языков объективно привели к интенсивному развитию сопоставительного направления в языкознании. Появилось большое количество исследований в данном направлении, которые посвящены изучению сходств и различий отдельных языков, как родственных, так и неродственных. С 60-х годов 20 века в русле лингвистического компаративизма формируется и интенсивно развивается контрастивная лингвистика, связанная с непосредственным выходом в практику преподавания языка. Контрастивная лингвистика представляет направление в общем языкознании, задачей которого является сопоставительное изучение нескольких (обычно двух) языков для выявления их сходств и различий на всех языковых уровнях.

Контрастивная лингвистика считается одним из наиболее молодых направлений в современном языкознании. Ее началом принято считать появление в 1957 г. работы Р. Ладо «Linguistics across Cultures». Но сама наука о сопоставлении языков уходит своими корнями вглубь веков, когда люди столкнулись с потребностью объясняться с носителями других языков. Ранними источниками контрастивной лингвистики можно считать наблюдения над отличиями чужого (иностранного) языка по сравнению с родным, которые нашли свое отражение в грамматиках, публиковавшихся в разных странах (в Западной Европе особенно активно – начиная с эпохи Возрождения). Элементы контрастивного подхода встречаются в рамках сравнительно-исторического и типологического изучения языков, т.к. сравнительно-историческое языкознание занималось сопоставлением родственных языков и выявлением как общих, так и различительных черт этих языков, а лингвистическая типология независимо от характера генетических отношений между языками выявляла общее на основе исключения разного. Контрастивная лингвистика наоборот фиксирует специфические черты сравниваемых языков на основе некоторого набора общезыковых явлений.

Объектом контрастивных исследований является, как минимум, пара языков. При этом ни генетические или ареальные связи, ни типологическая близость или отдаленность этих языков не играют роли в качестве выбора предпосылок для их сравнения.

Предметом контрастированных исследований являются различия или соответствия сравниваемых языков. Такого рода различия и соответствия

существуют на всех уровнях языка, как знаковых, так и незнаковых. Можно, например, сравнивать фонетические и фонологические, лексические и фразеологические, морфологические, синтаксические системы двух языков. Результаты таких исследований полезны при обучении иностранным языкам. Сегодня в зависимости от системного уровня, на котором производится сопоставление, выделяют следующие отрасли контрастивной лингвистики:

- сопоставительная грамматика (В.Н. Ярцева, В.Д. Аракин, В.Г. Гак, В.Г. Адмони, В.Б. Кашкин);
- сопоставительная лексикология (В.Г. Гак, И.А. Стернин, Ю.А. Рылов, Л.В. Лаенко);
- сопоставительная фонология (Р.О. Якобсон, М. Халле);
- сопоставительные исследования дискурса и текста (работы по сопоставительному дискурсоведению только начинают появляться, З.Я. Тураева, В.Я. Мыркин, В.Б. Кашкин).

Только с появлением лингвистики текста был открыт методологический подход к сопоставительному анализу, который не ограничивается формальными структурами и изолированными уровнями языка. Так, возникла возможность межъязыкового сравнения типов текстов и анализа межкультурных межъязыковых контрастов, а позднее базирующаяся на основе строгой методики сравнения контрастивная текстология (Б. Шпиллнер 1981, Р. Хартманн 1982).

В последние годы, число межъязыковых сопоставлений типов текстов значительно увеличилось. Контрастивный анализ определенных типов текстов может помочь выявить многогранные аспекты иноязычных параллелей. Контрастное описание двух языков имеет большое значение для преподавания, письменного и устного перевода. Межкультурные сравнения, которые активно проводятся в последние десятилетия, дают возможность пересмотра теоретических концепций и методов исследования с поправкой на их культурную специфику и универсальность.

Под контрастивной текстологией сегодня понимают лингвистическую дисциплину, которая занимается межъязыковым сравнением характеристик типов текстов на всех уровнях языка, т.е. контрастивная текстология призвана учитывать все особенности и условности определенного типа текста. Основная идея при сравнении двух языковых систем заключается в описании типичных особенностей определенного типа текста, которые выступают релевантными для перевода текста. Устные и письменные тексты обычно содержат «скрытую» культурную специфику, обнаружение и объяснение которой позволяет избежать недоразумений и ошибок в межъязычной коммуникации.

Таким образом, контрастивная текстология ставит своей целью лингвистически точное описание характерных для определенного языкового пространства различий, зафиксированных в полностью или частично стандартизованных письменных текстах, включая в анализ при этом не только структурные, но и социолингвистические особенности текста. Смысл таких контрастивных исследований состоит в том, чтобы раскрыть различия в текстуализации особенностей определенных типов текстов двух языков и на основе полученных дифференций сделать релевантные выводы (например, о различных социальных функциях категорий текста).

Итак, исследование языковых единиц в аспекте сопоставления их структурно-системных и функциональных свойств продолжает оставаться одной из актуальных задач в современной лингвистике.

И.П. КОРОЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КОМПОЗИЦИОННОСТЬ ЗНАЧЕНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ПРЕФИКСОМ UN- В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Становление теории словообразования прошло несколько этапов, связанных с выдвижением на каждом из них одного из следующих подходов: морфологического, при котором изучались комбинаторные возможности морфем; структурно-семантического, поставившего вопрос о соотношении структуры и семантики производного слова; синтаксического, пытавшегося объяснить структуру и семантику производных слов разных типов процессуально на основе разных синтаксических конструкций; ономаσιологического, который рассматривал словообразование с точки зрения теории номинации и номинативной деятельности человека; функционально-семантического, вывевшего на первый план проблемы, связанные с семантикой, функционированием и созданием производных слов.

Когнитивный подход ко всем языковым явлениям не обошел стороной и словообразование. Е.С. Кубрякова подчеркивает необходимость выделения самостоятельной области: когнитивного словообразования, т.к. когнитивные аспекты большинства словообразовательных явлений оказываются не просто составляющими их отличительных черт – они выявляют главные признаки словообразовательной системы как таковой [1, с. 406]. По ее мнению словообразование выполняет упорядочивающую и организующую роль, поскольку оно самым непосредственным образом связано с формированием ономаσιологических категорий и семантических классификаций. 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.

Если исходить из того, что аффикс обладает значением, то можно предположить, что значение производного слова суммируется из значения исходного слова и значения аффикса. Следует также упомянуть семантическую избирательность аффиксов, которые далеко не во всех своих значениях могут вступать во взаимодействие с производящими базами. В их семантике выделяются наиболее часто реализуемые, ведущие значения, что также в значительной степени ограничивает объем

семантической структуры соответствующих производных [2, с. 269]. Префиксы, к примеру, обозначают тот или иной признак предмета или явления, сужают или конкретизируют значение производящей основы [3, с. 229]. Когнитивный подход ко всем языковым явлениям внес свои изменения и в изучение значения производных слов. Семантика производных стала рассматриваться как композиционная. Такая композиция «представляет собой объединение, по крайней мере, двух, а то и трех категориальных значений с разной степенью их конкретности» [1, с. 56]. Композиционность комплексного выражения понимается как форма, предоставляющая коммуникантам тот семантический костяк, который обростает плотью под воздействием «менее предсказуемых прагматических факторов, в том числе контекста и фоновых знаний говорящих» [4, с. 339]. Опираясь на информацию, представленную дериватом, человек выходит за пределы данного и получает новую информацию. Получение выводных данных в процессе обработки информации, или же инференция, является одной из важнейших когнитивных операций человеческого мышления.

Человек подвергает окружающий его мир процессам классификации и категоризации. На языковом уровне это определяет процесс конструирования языкового значения и построения сложных моделей композиционной семантики, отражающих интеграцию различных когнитивных конструкций. Особенностью концептуальной интеграции является тот факт, что она взаимодействует со всеми когнитивными процессами и может быть рассмотрена как «их составная часть» [4, с. 315]. Интеграция концептов основана на восстановлении когнитивных связей между элементами различных доменов и их репрезентациями. Концептуальные интеграции возникают в ходе построения полного (контекстного) значения лексических единиц в заданный момент реального времени. Когнитивный подход к лексической семантике помогает сделать новые важные шаги в разъяснении правил семантической композиции знаков, он призывает при анализе каждой комплексной единицы показать взаимодействие значений ее составляющих.

В плане композиционности смысла наиболее интересными представляются дериваты с префиксом *un-*, у которых происходит изменение числа лексико-семантических вариантов в сравнении с исходящей основой, и прилагательные, которым присуще изменение статуса прототипического значения базисной основы в производной единице. В результате анализа производных прилагательных было обнаружено 118 единиц, у которых происходит квантитативная редукция семантической структуры, т. е. сужение категории; 61 лексема, у которой

происходит сужение и изменение центра категории, и 45 дериватов с новым ЛСВ, отражающим, напротив, расширение категории.

Дериваты, у которых происходит количественная редукция семантической структуры, сохраняют, как правило, прототипическое значение производящей основы в качестве ядерного. Например, семантическая структура прилагательного *bunt* (пестрый) включает 3 ЛСВ, а в деривате сохраняется только ядерное значение: *unbunt* (пестрый) 'nicht bunt (1)'. По такому же принципу происходит редукция у дериватов *unbescheiden*, *unempfindlich*, *unannehmbar* и др.

Лексемы, у которых происходит количественная редукция и смещение центра категории, выбирают в качестве основного значения переносное значение базисной единицы (около 30%), или же более узкое, конкретное значение (большинство таких дериватов). В семантической структуре прилагательных *unbillig*, *unausgereift*, *undiplomatisch*, *unedel*, *unfein*, *unflexibel* и др. переносное значение исходной единицы приобретает статус центрального. Например: *unbillig* (несправедливый) а) (Rechtsspr., sonst veraltend) 'nicht billig (3)'; б) 'nicht billig (1)', *billig* (дешевый) 1. 'niedrig im Preis, nicht teuer, für verhältnismäßig wenig Geld [zu haben]'; 2. (abwertend) а) 'von minderer Qualität'; б) 'vordergründig, einfallslos, geistlos o.ä. und daher ohne die erhoffte Wirkung'; 3. (Rechtsspr., sonst veraltend) 'angemessen, berechtigt'.

У прилагательных *unästhetisch*, *undicht*, *unautoritär* и др. сохраняется более узкое, более конкретное значение базисной лексики: *unautoritär* (невластный) 'nicht autoritär (1 б)'; *autoritär* (властный) 1. а) 'totalitär, diktatorisch'; б) 'unbedingten Gehorsam fordernd'; 2. (veraltend) а) 'auf Autorität beruhend'; б) 'mit Autorität ausgestattet'.

У прилагательных *unabsehbar*, *unsagbar*, *unbeteiligt*, *unspielbar* и др. появляется новое значение или оттенок значения: *sagbar* (может быть выраженным): 'sich ausdrücken, aussprechen lassend'; *unsagbar* (невыразимый) а) '(emotional) außerordentlich, äußerst groß, stark; unbeschreiblich, unaussprechlich'; б) (intensivierend bei Adj. und Verben) 'in höchstem Maße, sehr; unbeschreiblich'. Можно предположить, что, создавая новую единицу *unsagbar*, человек не только комбинирует основу и аффикс, но и использует фоновые знания. Эту гипотезу подтверждает и следующий пример: *freiwillig* (добровольный) 'aus eigenem freiem Willen; ohne Zwang' *unfreiwillig* (недобровольный) 1. 'nicht freiwillig; gegen den eigenen Willen; gezwungen'; 2. 'nicht beabsichtigt; aus Versehen geschehend'.

Самое яркое проявление механизма композиционной семантики демонстрируют дериваты с *un-*, «положительный» коррелят которых уже является производной единицей типа *unsterblich*, *unschätzbar* и др. Их семантика формируется не только на основе семантической структуры

непосредственно производящих основ (хронологически вторая ступень деривации). Новые значения или оттенки значений дериватов с *ин-* являются реализацией семантического потенциала тех базисных единиц, от которых, в свою очередь, были образованы их непосредственные производящие основы (хронологически первая ступень деривации). Здесь происходит совмещение значений префикса, производящих основ первой и второй ступеней деривации.

Таким образом, приведенные примеры подтверждают утверждение о том, что создание производных слов основывается, прежде всего, на всем спектре человеческих возможностей по восприятию, осмыслению, категоризации и концептуализации мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кубрякова, Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении / Е.С. Кубрякова // АН СССР, Ин-т языкознания; отв. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Наука 1978. – 116 с.
2. Харитончик, З.А. Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование: Избр. труды / З.А. Харитончик. – Минск : МГЛУ, 2004. – 367 с.
3. Зеленицкий, А.Л. Теория немецкого языкознания: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед.учеб. заведений / А.Л. Зеленицкий, О.В. Новожилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 400 с.
4. Ирисханова, О.К. Концептуальная интеграция в событийных именах существительных (к проблеме языковой композиционности) / О.К. Ирисханова // С любовью к языку: Сб. науч. трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. – М.-Воронеж : Институт языкознания РАН, Воронежский государственный университет, 2002. – С. 339-345.

С.С. КОТОВСКАЯ
Минск, БГУ

ЭКСПЛИЦИТНОСТЬ И ИМПЛИЦИТНОСТЬ В НЕМЕЦКО-ЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Со времени появления первых лингвистических исследований с точки зрения деятельностного подхода стало принятым делить информацию в высказывании на эксплицитную и имплицитную. Термин «эксплицитность» трактуется учеными достаточно однозначно, хотя, по мнению М.Л. Макарова, и остается несправедливо без внимания. Под ним традиционно понимается буквальный смысл сказанного, содержащийся в семантике входящих в высказывание лексем и конструкций. Но, по мнению некоторых исследователей, экспликация подразумевает также процессы вывода эксплицитно выраженного значения и смысла. Поскольку слушателю часто приходится дополнять, восстанавливать логическую форму высказывания до необходимой полноты содержания, то для прагматики экспликация представляет интерес с точки зрения т.н. *прагматических механизмов контекстуализации* – уточнения референции, снятия лексико-грамматической двусмысленности и омонимии, компенсации эллипсиса, привязки дейктических выражений и ситуации речевого акта [1, с. 130-131]. Данное представление наглядно иллюстрируется на материале нашего исследования – немецкоязычных рекламных текстах. Например, в следующей рекламе пива:

PILSNER: «Gut, dass nicht alle natürlichen Ressourcen knapp werden. Aus dem Herzen der Natur»

– имеет место восполнение эллипса, в результате чего адресат понимает, что из сердца природы происходит именно рекламируемый объект – пиво «Pilsner», а не все ресурсы. Здесь же происходит контекстуализация многозначного слова «сердце». В следующем примере:

«Ab jetzt kannst du alles! SAMSUNG GALAXY ALPHA»

– очевидна привязка темпорального дейктического элемента к коммуникативной ситуации.

Под категорию экспликаций, по мнению В.Л. Макарова др. лингвистов, попадают и некоторые аспекты конвенциональных импликаций, в частности семантической (лексической или структурной) пресуппозиции [2, с. 281-282]. Таким образом, становятся очевидными разногласия исследователей по вопросу разграничения понятий «эксплицитность» и «имплицитность».

Имплицитность вызывает у лингвистов гораздо больший интерес, и в отношении нее на сегодняшний день существует множество трактовок, но

также нет единого мнения. Данный термин связывается с целым рядом других, таких, как «косвенность», «вытекающая мысль», «импликатура», «пресуппозиция». Так, например, И.М. Кобозева делит имплицитную информацию в высказывании на пресуппозицию, исходное предположение (установку) вопроса, вводный компонент и импликатуру дискурса [3]. В. Бублиц говорит о прямых (буквальных) и косвенных (небуквальных) значениях, к последним из которых относит пресуппозиции, импликатуры и фреймы [4, с. 155]. К. Эрхардт и Х.Й. Херингер различают в структуре значения высказывания импликацию, пресуппозицию и импликатуру [5, с. 44]. П. Эрнст вслед за П. Грайсом понимает под импликатурой процесс выведения информации, не содержащейся в сказанном, и результат этого процесса. При этом он противопоставляет импликатуры, являющиеся умозаключениями на основе сказанного, пресуппозициям, являющимся смысловыми предпосылками высказывания [6, с. 124].

В своем исследовании мы придерживались точки зрения тех исследователей, которые относят к имплицитности различного вида импликатуру, отграничивая их от пресуппозиций и косвенных речевых актов.

Рекламный текст – сфера, где импликатуры приобретают особое значение в виду ряда причин, неоднократно описанных Н.В. Евсюковой [7, с. 12-14], А.В. Зиминым [8], А.М. Македонцевой [9, с. 106], А.В. Ивановым [10, с. 91]. Основными из них являются:

- отсутствие необходимости искать подтверждение информации, выраженной имплицитно, или подвергать ее критическому анализу;
- невозможность подать в суд на рекламоателя за недостоверность информации, не имеющей буквального отображения;
- максимальная информационная насыщенность и емкость рекламных сообщений, содержащих импликатуры;
- большая интерпретативность и эффективность имплицитно выраженной информации.

Иллюстрацией данных положений может служить следующая реклама 4G интернет сети: *«Was würdest du tun, wenn Du alles kannst? Du entscheidest. In Europas 4G LTE Netz. Vodafone Power to you»*.

Анализ 150 текстов немецкоязычной рекламы позволяет сделать вывод о том, что категории речевых и конвенциональных импликатур, а также различного рода пресуппозиции, относящиеся к разряду эксплицитного, могут быть в них ярко представлены и дифференцированы. Так, в приведенном выше примере рекламы имеет место контрафактная семантическая пресуппозиция, привязанная к структуре придаточного предложения нереального условия. Тем самым высказывание опирается на семантическую базу, что человек вообще и адресат рекламного сообщения

в частности, может не все. Конвенциональной имплицатурой, вытекающей из семантики риторического вопроса, является утверждение, что такое возможно, если адресат выберет указанный сервис. Хотя эксплицитной информацией, получаемой по правилам референции, является лишь то, что, если бы человек мог все, то с помощью интернета он смог бы выбрать, что ему делать.

В следующем примере имеет место речевая частная имплицатура:

«NEU! Straffende Pflege, einfach in der Dusche. Zieht sofort ein. Straft spürbar»

– крем быстро впитывается, значит это – его преимущество по сравнению с другими. Контекст создает двусмысленность рекламного высказывания, которая истолковывается адресатом в пользу рекламного продукта. На самом деле быстрая впитываемость и осязаемое подтягивание кожи – свойство многих современных средств по уходу. Но магическое слово «новинка» создает лексическую пресуппозицию, что до этого все они были сложными в обращении и неэффективными, и, в то же время, содержит конвенциональную имплицатуру положительной оценки «новое – значит лучшее». Прагматические механизмы контекстуализации (в данном случае референция и компенсация эллипсов) позволяют защитить рекламодателей от возможных претензий, т.к. эксплицитно здесь не выражено никаких преимуществ продукта, лишь перечислены его свойства.

Проведенный анализ позволяет заключить, что эксплицатура и имплицатура имеют четкие механизмы реализации в рекламном сообщении и зачастую противоречат друг другу. За счет этого достигается прагматический эффект высказывания – манипулирование сознанием адресата, что в свою очередь способствует достижению маркетинговых целей создателя текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : Изд.-торговый дом «Гнозис», 2003. – 280 с.
2. Sadock, J.M. On testing for conversational implicature / J.M. Sadock // Syntax and Semantics. – Vol. 9 : Pragmatics. – New York, 1978. – P. 281-297.
3. Кобзева, И.М. Теория речевых актов как основополагающая теоретическая концепция лингвистической прагматики / И.М. Кобзева // Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text12/08.htm>. Дата доступа: 15.02.13.
4. Bublitz, W. Englische Pragmatik. Eine Einführung / W. Bublitz. – Berlin : Erich Schmidt Verl., 2009. – 304 S.

5. Ehrhardt, C. Pragmatik / C. Erhardt, H.J. Heringer. – Paderborn : Fink, 2011. – 156 S.
6. Ernst, P. Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendung – Problematik / P. Ernst. – Berlin [u.a.] : Walter de Gruyter, 2002. – 210 S.
7. Евсюкова, Н.В. Имплицитная информация в рекламе как способ регулировать восприятие сообщения адресатом / Н.В. Евсюкова // Труды Дальневосточного государственного технического университета. – Владивосток. – 2003. – Вып. 113. – С. 12-15.
8. Зимин, А.В. Англо-русские соответствия в экспликации рекламного текста (сопоставительное исследование на материале рубричной рекламы): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20 / А.В. Зимин; Пятигорск. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2001. – 172 с.
9. Македонцева, А.М. К вопросу о роли эксплицитной и имплицитной информации в креолизованных рекламных текстах / А.М. Македонцева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 2. – С. 104-108.
10. Иванов, А.В. Настольная книга маркетолога / А.В. Иванов. – СПб. : Питер, 2004. – 256 с.

И.Ф. НЕСТЕРУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

EVALUATION IM BILDUNGSMANAGEMENT

Bildungsarbeit steht angesichts der Dynamik und der Herausforderung unserer Zeit mitten in einem großen Umbruch. Diese Einsicht ist nicht neu, dennoch ist sie hochaktuell. An das Gestalten und Steuern von Lernprozessen an Bildungseinrichtungen werden heute hohe Anforderungen gestellt. Bildung wird damit zu einem erfolgreichen Marktprodukt. Dabei steht nicht nur die Förderung der Sprachkompetenz im Mittelpunkt der Arbeit, gleichzeitig sollen die Studierenden beim Erlernen der Fremdsprache ebenfalls soziale und methodische Qualifikationen erhalten, die für ihre Studien und das spätere Berufsleben unentbehrlich sind [1].

Ein Lehrer konfrontiert grundsätzlich mit folgenden Fragen: Wie kann ich meinen Unterricht gestalten? Wie kann ich mein Vorgehen begründen? Wie kann ich meinen Unterricht effizienter machen? Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache. Das Lehren von Fremdsprachen setzt Einsichten in die mentalen Mechanismen des Lernens voraus. Man muss wissen, wie Menschen lernen, um begründet Unterrichtsverfahren entwickeln und einsetzen zu können. Nach allem, was heute über den Fremdspracherwerb bekannt ist, verläuft der Lernprozess nicht ungeordnet oder gar chaotisch, sondern nach bestimmten Regelmäßigkeiten. Im Sprachunterricht werden sehr stark bewusste kognitive Mechanismen aktiviert. So konzipierter Sprachunterricht unterscheidet sich vom natürlichen Fremdspracherwerb dadurch, dass er geplant und gesteuert werden muss. Das kann z.B. durch Auswahl und Anordnung der Materialien gemacht werden, durch eine Intensivierung des Inputs in Form von Üben und Wiederholen und durch ein intensives implizites und explizites Feedback, insbesondere durch die Bewertung von Lerneräußerungen sowie die Korrektur und Therapie von Fehlern [2, S. 47].

Zu der besseren Steuerung des Unterrichts trägt die Evaluation bei. Der Begriff „Evaluation“ ist in der wissenschaftlichen und Fachliteratur nicht deutlich definiert. Nach J. Weisser geht es „...im engeren Sinne darum, ein Feedback von den Lernenden einzuholen und ihnen die Chance zu eröffnen, sich zu äußern. Umgekehrt sollen auch die Lernerfolge der Teilnehmenden beurteilt und kommentiert werden“ [3, S. 241]. Es findet sich eine Vielzahl von Begriffen, die synonym verwendet werden, wie zum Beispiel Effizienzforschung, Begleitforschung, Bewertungsforschung, Wirkungskontrolle, Qualitätssicherung usw. In Deutschland wurde 1997 die Deutsche Gesellschaft für Evaluation gegründet, die sich um die

Weiterentwicklung von Evaluation in Theorie, Praxis und Forschung sowie um deren Professionalisierung bemüht [3, S. 218]. Später wurde der europaweit erste Masterstudiengang Evaluation eingerichtet.

Die moderne Auffassung des Begriffs „Evaluation“ stellt ein Segment in einem weitgehenden Konzept vom Bildungscontrolling dar (darunter noch Erfolgscontrolling, Personalentwicklung, Qualitätscontrolling, Unterrichtsplanung, Lehrtransfercontrolling und Kosten- Nutzen-Analyse). Die Evaluation beinhaltet eine bewertende Stellungnahme und bezieht sich nicht nur auf die Bewertung des Verhaltens einzelner Personen, sondern wird als ein Bestandteil der Entwicklung, Realisierung und Kontrolle planvoller Bildungsarbeit verstanden. Mit anderen Worten, das Ziel der Evaluation ist die Beurteilung eines Projektes, Programms, Prozesses oder Produktes. Die Grundlage für eine solche Beurteilung sieht S. Rotering-Steinberg darin, dass „... die Evaluationsergebnisse unbedingt im jeweiligen Kontext und keinesfalls losgelöst von diesem bewertet werden. Deshalb ist der Evaluationsgegenstand aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten“ [4, S. 219].

Es gibt verschiedene Formen von Evaluation. Die wichtigsten sind formative Evaluation, summative Evaluation, Selbstevaluation. Im Rahmen dieser Evaluationsformen können quantitative (z.B. Fragebögen, Analyseverfahren von sekundären Daten) und qualitative (Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Hospitationen, Fortbildungen und vieles mehr) Methoden zur Bewertung von Programmen und Prozessen eingesetzt werden. Die Evaluation kann extern erfolgen, erweist sich effizienter, wenn sie „... von den Lehrkräften selbst gesteuert und gegebenenfalls extern begleitet wird, weil die Direktbeteiligten damit Verantwortung übernehmen“ [5, S. 271]. Da jede von obengenannten Methoden ihre Vorteile, Nachteile und einige Einschränkungen haben kann, ist es günstig und wünschenswert bei Evaluationsuntersuchungen einen Methoden-Mix anzuwenden, was die Qualität der Dienstleistungen, Programme und Produkte sowohl pädagogisch, als auch ökonomisch professionell bewerten und gestalten hilft.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нестерук, И.Ф. Bilingualer Unterricht als neue Bildungsform im Bereich der Hochschulbildung / И.Ф. Нестерук // Модернизация и внедрение бизнесобразовательных программ и подготовки кадров для туриндустрии РБ : сборник научных статей / под ред. К. Розенталя. – Витебск : ВГУ, 2011. – С. 49-53

2. Storch, G. Deutsch als Fremdsprache : eine Didaktik / G. Storch. – München : Fink, 2001. – 367 S.

3. Gütl, B. Bildungsmanagement : Differenzen bilden zwischen System und Umwelt / B. Gütl, F.M. Orthey, St. Laske. – München und Mering : Rainer Hampp Verlag, 2006. – 498 S.

4. Will, H. Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation / H. Will, A. Winteler, A. Krapp // Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. – Heidelberg : Reiner Hampp Verlag, 1987. – S. 11-42.

5. Roche, J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachedidaktik / J. Roche – 3., vollständig überarbeitete Auflage. – Tübingen, Basel : Narr Francke Attempo Verlag, 2013. – S. 327

С.А. ПИЛИПЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВАРИАТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ФОРМ

В настоящее время немецкие учёные в области вариативной лингвистики акцентируют своё внимание на так называемой «социолингвистической модели вариантов» / „soziolinguistische Varietätenmodell“. Объектом изучения становятся региональные и национальные варианты языка (с позиции социо-исторических факторов), влияние СМИ на вариативность языка [1].

Следует подчеркнуть, что понятие «вариант» было применено в англосаксонской социолингвистике в качестве определения вариативности языка со всеми его подъязыками, субсистемами и перешло в терминологический аппарат немецкого языкознания в 1980 г. В этом переходе можно видеть решающий поворот в восприятии языков уже с позиции стандартизованных языков / национальных языков не как гомогенных единств, а как ансамбль различных групп языков – вариантов – которые в некоторой степени имеют общие языковые признаки и различия. Если проводить анализ языковых вариантов необходимо учитывать два основных аспекта: с одной стороны, речь идёт о социолингвистических структурах, которые образуют варианты внутри единого языка. С другой стороны, центральным предметом вариативной лингвистики является выработка лингвистических структур варианта [2].

Говоря о вариантах немецкого языка, в первую очередь, мы ведём речь о диалектах, разговорном языке, стандартизованном языке, научном языке – языковых формах, которые имеют конкретные функции внутри общего немецкого языка и в которых участвуют большие группы говорящих.

Ранее для большого числа людей базовым считался вариант регионального диалекта, который выступал в роли родного языка. Позднее письменный язык и растущая мобильность привели к потребности в общерегиональном языковом понимании. Усилилась языковая свобода в употреблении вариантов. Появились пространства с языковым варьированием, в которых нейтрализуются ранее существовавшие языковые индикаторы регионального и социального происхождения. Языковой выбор и языковое варьирование создают новые плоскости, в которых могут отображаться эстетические предпочтения и стиль жизни [3]. Наблюдать языковую вариативность в современном немецком языке можно не только в сфере произношения, но и в сфере лексики, морфологии и синтаксиса [4].

Как отмечает Б. Франк, язык подвержен изменениям, а основной движущей силой языкового развития являются изменяющиеся и напряжённые отношения между языковой системой и языковой нормой. И согласно уровневой организации языка областями вариативности могут быть графическая (письмо), орфографическая (правописание), фонемная (произношение), орфоэпическая (норма произношения), флективная, словообразовательная, лексемная (вариант слова), морфосинтаксическая, синтаксическая вариативность, а также вариативность видов текста [5]. Таким образом, в германистике подчёркивается связь между вариативностью форм существования языка и вариативностью языковых единиц.

При узкой трактовке явления варьирования в немецкой лингвистике, и прежде всего по отношению к нестабильным словам, употребляются термины «Variante» / «варианты» и «Zwillingswörter» / «дубликаты». Исследователь Г. Мутман использует «Doppelform» / «двойная форма», в то время как В. Кляйн использует «Streitmoment» / «спорные моменты» – термин, который применяется для обозначения вариативных образований в большинстве словарей (Дуден, Вариг и др.).

В отечественной лингвистике проблема варьирования языковых единиц осваивалась, прежде всего в практическом плане – посредством создания лексикографических работ, в первую очередь словарей трудностей, основная задача которых состояла в предупреждении неправильного словоупотребления. Теоретическое осмысление формальной и семантической вариантности начинается в середине XX в. в работах В.В. Виноградова, О.С. Ахмановой, А.И. Смирницкого, в связи с оживлением интереса к вопросам нормализации литературного языка, функциональной стилистики и стилистики ресурсов, становлением лексикологии и фразеологии и достигает своего апогея в его последней трети.

Наряду с лингвостатистическими исследованиями разрабатываются также теоретические проблемы языковых вариантов. В фокусе внимания учёных были следующие вопросы: смена вариантов в процессе развития языка, конкуренция вариантов, классификация вариантов, связь нормы и вариантности, соотношение вариантности и тождества слова, прогнозирующий характер вариантности. В этих работах подчёркивается, что варианты неизбежно сопутствуют языковой эволюции, они появляются в результате трансформации языковых средств вследствие контакта литературного языка с диалектами, профессиональной речью, просторечиями или жаргонами, другими языками.

На материале современного немецкого языка вариантные образования рассматривались в работах И.М. Дробышевой, Г.Г. Огневой, Е.И. Шендельс, посвящённых грамматической синонимии, вопросам модификации фонетической и словообразовательной структуры слова. В

работах указанных исследователей намечены пути для всестороннего изучения лингвистических и экстралингвистических причин, закономерностей варьирования языковых средств на всех уровнях языка с учетом их территориальных, социальных и стилистических особенностей.

Следует отметить, что большинство работ, посвящённых варьированию слова, выполнены на базе результатов анкетирования, электронных баз данных, периодики, произведений художественной литературы и лексикографических источников (привлекались орфографические, орфоэпические, толковые, этимологические словари, словари произношения и разговорного языка, словари иностранных слов).

Таким образом, явление варьирования рассматривается в самых разнообразных его проявлениях. Современная вариантология, безусловно, шире теории тождества слова, поскольку предполагает решение не одной проблемы, а комплекса проблем: варьирование слова как социолингвистическая переменная, взаимозависимость варьирования слова и нормы, распределение и функционирование вариантов слова в разных формах существования языка, в узуальных и индивидуальных стилях и жанрах, варьирование слова как отражение истории языка, лексикографическая объективация вариантности слова и т.д. [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Scharloth, Joachim. Sprachnomen und Mentalitäten [Текст] / Joachim Scharloth. – Tübingen : Niemeyer, 2005. – № 255. – S. 48-62.
2. Mattheier, Klaus J. Sprachvarietäten [Текст] / Klaus J. Mattheier // Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. – Frankfurt (Main) : de Gruyter, 2001. – S. 351-363.
3. Henn-Memmesheimer, Beate. Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld [Текст] / Beate Henn-Memmesheimer // Der Deutschunterricht. – Berlin : Hueber, 2004. – № 56. – S. 26-40.
4. Besch, Werner. Geschichte der deutschen Sprache [Текст] / Werner Besch, Norbert Richard Wolf. – Berlin. : Erich Schmidt Verlag, 2009. – 347 S.
5. Frank, Barbara. Zur Bedeutung von Diskurstraditionen für die Sprachwandelforschung [Текст] / Barbara Frank // Sammelband 4. – München : Universitätsverlag Göttingen, 2004. – S. 1-24.
6. Богословская, З.М. Диалектная вариантология [Текст] / З.М. Богословская. – Томск : Изд-во ТПУ, 2005. – 271 с.

С.Н. РЫЖЕНКОВА

Горки, БГСХА

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ЖАНРОВ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

По определению М.М. Бахтина, речевые жанры – это «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1, с. 255]. При этом высказывание понимается не как некий эквивалент предложения, а как разновидность реплики диалога в расширенном понимании этого термина. Определяя высказывание как единицу речевого общения и деятельности, М.М. Бахтин четко отделяет его от собственно языковых единиц: слова и предложения: «Целое высказывание – это уже не единица языка, а единица речевого общения, имеющая не значение, а смысл, требующий ответного понимания» [1, с. 305]; «между языковыми единицами не может быть диалогических отношений» [1, с. 304].

А. Вежбицка [2] предложила соединить понятие речевого жанра Бахтина с теорией речевых актов, отмечая, что нужны, с одной стороны, понятия более элементарные, чем речевые акты (структурные элементы речевого акта), с другой стороны – более крупные (речевые жанры). Это сделало возможным дать определение речевого жанра как системно-структурного феномена, представляющего собой сложную совокупность многих речевых актов, выбранных и соединенных по соображениям некой особой целесообразности и относящихся к действительности не непосредственно, а через речевой жанр в целом [3].

К.В. Кожевникова [4] выделяет три класса речевых жанров (текстов, типизированных с жанрово-коммуникативной точки зрения): 1) тексты, содержание которых строится по более или менее жестким, но всегда облигаторным моделям (инструкция, рецепт, театральная афиша); 2) тексты, содержание которых строится по узואальным информативным моделям (например, газетное сообщение о текущих событиях, рецензия на литературное произведение); 3) тексты не регламентированные, содержание которых не подлежит никакой строгой заданности с жанрово-коммуникативной стороны.

Н.Д. Арутюнова [5] предложила пятичленную типологию жанров, основанную на иллокутивном критерии. При этом выделяются: д-1 *информативный диалог*; д-2 *прескриптивный диалог*; д-3 *обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины* (спор, дискуссия); д-4 *диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений*; д-5 *праздноречевые жанры*.

В современной журналистике продолжается процесс жанрообразования: одни жанры заменяются другими, некоторые трансформируются, третьи взаимодействуют и синтезируются. Две взаимодействующих тенденции – активная эволюция жанров, с одной стороны, и свободная комбинация признаков различных жанров в одном произведении, с другой, создали предпосылки собственно новой теории жанров, т.е. учения, всякий раз предполагающего необходимость изменения нормы применительно к изменяющейся практике.

Текстовый материал исследования позволяет распознать ряд основных жанров политической публицистики, а именно: политическая реклама, политическое объявление, комментарий к политическим событиям, политическое интервью, сообщение на актуальную политическую тему, политическая статья.

Доминирующей функцией политической рекламы является воздействующая функция. Выраженная в том или ином виде в политическом тексте, она создает так называемый «рекламный эффект», а материальное выражение его (например, использование специальных графических средств, лексики, текстовых структур, привлекающих внимание) – «рекламный элемент». На языковом уровне в политической рекламе отмечается широкое употребление разговорной лексики и конструкций. Главный признак рекламы – укороченность, которая достигает такой степени, что рекламные тексты могут состоять из одного-единственного предложения, одной фразы, регулярно дополняемой изображением.

Политическое интервью априорно обладает побудительной силой, поскольку это, как правило, беседа двух партнеров – представителя определенной партии либо государственного деятеля и журналиста. В отличие от других жанров публицистики, немаловажную роль здесь играет межличностный контакт, призванный помочь донести эмоциональный, когнитивный и ценностный смысл ситуации и степень своей включенности в нее. Политическое интервью обычно протекает в форме «непринужденной свободной беседы», что оправдывает использование как стандартизированных речевых конструкций, так и элементов разговорной речи.

В комментарии к политическим событиям ярко представлена позиция автора. Поэтому этот жанр публицистики «пестрит» оценочной лексикой, лексикой в переносном значении, а также модальными конструкциями. Как правило, автор комментария – журналист, в совершенстве владеющий языковой техникой, и повествование осуществляется в образно-публицистической форме.

Жанр политического объявления имеет следующие конституирующие признаки: 1) наличие некоего факта, о котором необходимо сообщить в объявлении; 2) наличие в тексте информационной и воздействующей функций, которые проявляются в сочетании перлокутивной цели и интенциональной установки («сообщая о чем-то, добиваясь от вас определенных действий»); 3) ограниченный объем. В объявлении доминирующей признается информативная функция.

Политическая статья – это детальное описание какого-либо факта действительности. По характеру информации здесь представлена как содержательно-фактуальная, так и оценочная информация.

Доминирующей в статье признается информативная функция.

Сообщение на актуальную политическую тему признается самостоятельным жанром в публицистике политической направленности, целью которого является изменение информационного состояния адресата, а основными свойствами – сжатость и актуальность информации, а также нейтральный характер ее изложения.

Суммируя различные подходы к разграничению жанров, правомерно констатировать, что определяющей чертой каждого жанра является интенциональная установка определенного «сорта» текста, т.е. материализованное в тексте конкретное намерение автора оказать воздействие на адресата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Наука, 1986. – 316 с.
2. Wierzbicka, A. Genry movy / A. Wierzbicka // Tekst i zdanie. – Wrocław : Zbior studio, 1983. – С. 121-138.
3. Дементьев, В.В. Изучение речевых жанров: Обзор работ в современной русистике / В.В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109-120.
4. Кожевникова, К.В. Об аспектах связности в тексте как целом / К.В. Кожевникова // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 53-59.
5. Арутюнова, Н.Д. Жанры общения / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – М. : Наука, 1992. – С.49-61.

А.П. САЦУК

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:

Логико-коммуникативная программа состоит из трех частей:

1. начало высказывания;
2. главная его часть;
3. 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.

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.

В процессе обучения иноязычному общению очень важным является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Успешность речевого взаимодействия предполагает наличие культуры иноязычного

общения и умений, позволяющих обучаемому целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуаций общения.

Л.А. СИНЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

VORBEREITUNG EINER PRÄSENTATION FÜR DAF-UNTERRICHT

Mit den Präsentationen arbeitet man im DaF-Unterricht im Schritt und Tritt. Eine *Präsentation* ist eine Veranstaltung, bei der ein Präsentator einem ausgewählten Teilnehmerkreis vorbereitete Inhalte darstellt. Ziele können verschieden sein: den Teilnehmerkreis zu *informieren*, zu *überzeugen* oder zu *motivieren*.

In diesem Artikel geht es um eine der wichtigsten Phasen – um die Vorbereitung, die eines der obengenannten Ziele verfolgt. Der Präsentationserfolg hängt ganz entscheidend von der Vorbereitung ab, denn an keiner Stelle sonst können Sie so stark Einfluss auf das Gelingen der Veranstaltung nehmen.

In den heutigen Bedingungen kann man eine Präsentation relativ leicht und schnell vorbereiten. Aber eine gründliche Vorbereitung lohnt sich aus jeden Fall. Solch eine Vorbereitung bringt selbst dem Präsentator eine Menge Informationen und hilft seine Kenntnisse mehr detailliert zu entwickeln, folglich wächst seine persönliche Klarheit bei der Erklärung der thematischen Inhalte. Dadurch entsteht eine Möglichkeit, die darzustellenden Inhalte gezielt zu visualisieren, d.h. die notwendigen Folien, Schemata, Bilder usw. je nach den Zielen selbst zu erschaffen oder bereit zu legen. Dieser Prozess bringt dem Präsentator eine Chance, dass der organisatorische Ablauf einen störungsfreien Charakter trägt. Einen Vortrag bzw. eine Präsentation zu halten ist immer ein Stress, und eine gute Vorarbeit ermöglicht letztendlich größere Persönliche Sicherheit im Auftreten. Für einen DaF-Unterricht überlegt man schon im Voraus, welche Begriffe bzw. Wörter geklärt werden müssen und wie man es am besten macht (anhand der Beschreibung, einer vorbereiteten Visualisierung, eines Beispiels, einer Übersetzung usw.)

Die Vorbereitung lässt sich in vier große Blöcke unterteilen. Der erste Block befasst sich vorwiegend mit dem Thema und Ziel. Diese Begriffe werden oft verwechselt. Es ist notwendig, sehr genau das Ziel zu bestimmen, weil genau das Ziel der Sortierung des Lehrstoffs, der Auswahl der Visualisierung, der Auswahl der Methoden, der Arbeitsformen fördert und den Aufbau der Präsentation bestimmt. Weitere Planung wird dem bestimmten Ziel untergeordnet und werden nur die Informationen verwendet, die diesem Zweck dienen.

Der zweite Block bezieht sich auf die Zielgruppe. Der Begriff der Zielgruppe meint den gezielt ausgewählten Teilnehmerkreis der Präsentation.

Dies ist der Personenkreis, den der Präsentator einbeziehen will, um sein Ziel zu erreichen. Der Zuhöreranalyse soll eine große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Grundsätzlich erfolgt diese Analyse selbst für den Präsentator und betrifft meistens die Fragen des Vorbereitungsniveaus der Gruppe, ihrer vorhandenen Orientierung in dem Themafeld, ihres Interesses zu dem Thema, der Größe der Gruppe (so klein, wie möglich und so groß, wie notwendig). Gemeinsamkeiten, die die Teilnehmer kennzeichnen (wie Alter, Beruf, Geschlecht, Sprachniveau), können etwas für die Methoden der Präsentationsdurchführung einbringen. Es ist eine Berücksichtigung wert, ob die Teilnehmer freiwillig kommen oder ob sie geschickt werden. Eine fehlende Motivation kann zu den Störungen (durch Handys, Tablets usw.) oder zu der fehlenden Aufmerksamkeit, Desinteresse und zu dem Fehlen der Aktivität führen. In diesem Fall kann man irgendeine interaktive Aufgabe am Anfang der Präsentation benutzen, die die Zuhörer in das Thema einsteigt. Sie kann z.B. auf dem Vorwissen der Teilnehmer basieren. Für den DaF-Unterricht ist es notwendig zu wissen, ob alle Zuhörer ungefähr gleiche sprachliche Kapazitäten haben und im Stande sind, die vorgeschlagenen Inhalte zu bearbeiten. Wenn es einen Spezialisten in der Gruppe gibt, der sich in dem Thema gut auskennt, kann er leicht mit einbezogen werden. Manchmal schätzt man auch allgemeine Einstellung der Zuhörer zum Thema.

Der dritte Block setzt sich mit der Vorbereitung auf den Inhalt mit Hilfe von Darstellungs- und Kreativitätstechniken auseinander. Eine der besten Methoden ist *Brainstorming*, bei der alle Gedanken aufgeschrieben werden, damit keine gute Idee unter den Tisch fällt.

Sehr verbreitet und populär sind *MindMaps*. Diese Art der Darstellung hilft einen Übersicht zu allen Unterthemen bekommen, mögliche Beziehungen und Verflechtungen zwischen „Ästen“ zu bestimmen. Indem sie die Form eines improvisierten Baumes haben, sind sie besser erkennbar und vorstellbar. Die selbst erschaffenen MindMaps können in der Präsentation gebraucht werden. Für Sprachlerner sind alle Methoden, die mit der Visualisierung verbunden sind, sehr nützlich. MindMaps lehren, die Informationen in Form der kurzen Thesen aufzuschreiben, und dann umgekehrt aus den Thesen eine inhaltlich reiche und volle Aussage zu formulieren.

„*Bildhaftes denken*“ kann zu den überraschend neuen Seiten des zu bearbeitenden Themas führen, weil durch Zeichnen andere Regionen des Gehirns aktiviert werden, die Kreativität fördern.

Mit Hilfe der Kreativitätstechniken, Bücher, Internet etc. sind die Ideen gesammelt und als nächster Schritt nach Themen und Unterthemen sortiert. Anschließend werden relevante Informationen ausgewählt. Neue Informationen haben Vorrang vor bereits Bekannten und sollen nur auf das Wesentliche beschränkt werden (weniger ist oft mehr).

Der vierte Block ist dem Ablauf der Präsentation gewidmet. Eine Präsentation besteht aus den drei Teilen: *Eröffnung*, *Hauptteil* und *Schluss*. Für größere Sicherheit benutzt man oft im Laufe der Präsentation Moderationskarten, auf denen Stichwörter zu allen Punkten vermerkt werden. Der Präsentator bestimmt die logische Struktur seiner Präsentation, die gewöhnlich standardisiert ist.

Bei dem Sprachenlernen ist Präsentieren des Materials besonders wichtig, weil die Art und Weise, wie, mit welchen Mitteln, mit welchen Methoden der neue oder zum Teil neue Stoff präsentiert wird, sagt den möglichen Erfolg voraus. Der Begriff *Präsentieren* beschränkt sich nicht nur auf die technische Seite (Power-Point-Präsentationen, MindMaps, Flip-Charts, OHP-Folien). Es ist eine Kompetenz, kommunikativ und visuell Inhalte darzustellen. Diese Kompetenz gehört zu den Schlüsselkompetenzen im Unterrichten.

LITERATUR

1. Hierholz, E. Sicher präsentieren – wirksamer vortragen / E. Hierholz. – Berlin : Ueberreuter Wirt. Verlag, 1998. – 168 S.
2. Krüger, F. Mind Mapping – Kreativ und erfolgreich im Beruf / F. Krüger. – Berlin : Humboldt Taschenbuch Verlag, 1998. – 115 S.
3. Seifert, J.W. Visualisieren, Präsentieren – Moderieren / J.W. Seifert. – Offenbach : Gabal Verlag, 1997. – 98 S.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

LESEN BEI DEN LERNENDEN FÖRDERN

Menschen lesen ganz unterschiedlich, je nachdem, was für einen Text sie gerade vor sich haben und welche Informationen sie aus diesem Text herausholen wollen. Mit welcher Absicht lesen Sie gerade jetzt? Wenn Sie beispielsweise im vor Ihnen liegenden Text nach einem bestimmten Stichwort suchen, können Sie den Text zuerst einfach überfliegen, um dann, wenn Sie das Stichwort gefunden haben, die entsprechende Passage genauer zu lesen. Wenn Sie so vorgehen, setzen Sie zwei verschiedene Lesestile ein: Zuerst lesen Sie selektiv und suchen gezielt nach einem bestimmten Stichwort. Danach lesen Sie detailliert, denn Sie suchen nach einer bestimmten Information und möchten genau wissen, worum es geht. Nachdem Sie die Information gefunden haben, lesen Sie vielleicht noch weiter und versuchen noch global zu verstehen, worum es im restlichen Text geht. Es genügt Ihnen jetzt, den roten Faden zu finden. Sie sind eine erfahrene Leserin bzw. ein erfahrener Leser und wissen, wann es sinnvoll ist, welchen Lesestil einzusetzen. Ein Stichwort finden, etwas ganz genau verstehen oder den roten Faden in einem Text finden, sind ganz unterschiedliche Ziele. Erfahrene Leserinnen und Leser setzen unbewusst diejenigen Lesestile bzw. Strategien ein, die zum Erreichen ihres Ziels am geeignetsten sind. Was kann der Lektor dazu beitragen, dass Menschen zu erfahrenen Leserinnen und Lesern werden? Lehrpersonen können zu Lesetexten Aufträge entwickelt, die den Lernenden beim Lesen und Verstehen helfen. Durch die regelmäßige Arbeit mit solchen didaktisierten Lesetexten können Studenten ihre Lesekompetenz erweitern. Sie trainieren verschiedene Lesestile und entdecken Strategien, die sie schließlich auch ohne Anleitung einsetzen. Was hier in wenigen Zeilen beschrieben wird, ist ein Prozess, der über Jahre andauert – ein langer Weg, auf dem die Studenten während ihrer ganzen Studienzeit begleitet und unterstützt werden müssen, damit sie zu erfahrenen Leserinnen und Lesern werden. Lesestrategien können in jeder Sprache entwickelt werden. Die Studenten können Strategien, die sie beim Lesen in der Erstsprache trainiert haben, beim Lesen von deutschen Texten einsetzen und umgekehrt. Ein koordiniertes Vorgehen der Lehrpersonen und Anregungen, das in einer Sprache Gelernte in der anderen anzuwenden, wirken sich positiv auf den Lernprozess aus.

Was sind gute Aufträge zu Lesetexten?

Verstehen heißt Informationen in Zusammenhänge einordnen. Dadurch entsteht Sinn. Gute Aufträge führen die Lernenden in einen Text hinein und begleiten sie beim Lesen. Sie unterstützen also das Verstehen. Sie ermöglichen

den Lernenden zu erfahren, wie sie vorgehen können. Mit der Zeit entwickeln die Lernenden Routinen bezüglich der verschiedenen möglichen Vorgehensweisen. Sie entwickeln Lesestrategien, die sie selbständig und schließlich «automatisch» einsetzen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Fragen, die das Leseverstehen testen, und Aufträgen, die das Lesen begleiten. Fragen, die das Leseverstehen testen, tragen nicht dazu bei, dass Studierende Lesestrategien entwickeln. Solche Fragen testen ganz einfach, ob ein Studierender Strategien bereits von sich aus einsetzt und dadurch den Inhalt eines Textes erschließen kann. Im Folgenden möchten wir zeigen, wie Lehrpersonen überprüfen können, ob Aufträge zu einem Lesetext das Verstehen auch wirklich unterstützen.

Mögliche Kontrollfragen zur Überprüfung der Qualität von Aufträgen zu Lesetexten:

a. den Text vorentlasten:

- Regt der Auftrag dazu an, Erwartungen an den Text aufzubauen?
- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf grafische Elemente im Text?
- Hilft der Auftrag, den Text einer bestimmten Textsorte zuzuordnen?
- Regt der Auftrag zur Auseinandersetzung mit für das Verstehen des Inhalts wesentlichen Wörtern (Schlüsselwörter) an?

b. den Text verstehen:

- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf den Hauptgedanken des Textes?
- Hilft der Auftrag, den thematischen Leitfaden im Text zu finden? (globales Verstehen)
- Hilft der Auftrag, Informationen in Zusammenhänge einzuordnen?
- Hilft der Auftrag, den Aufbau bzw. die Sinneinheiten des Textes zu erkennen?
- Hilft der Auftrag, bestimmte Informationen im Text zu finden? (gezieltes bzw. selektives Verstehen)
- Hilft der Auftrag, wichtige Details zu erkennen? (detailliertes Verstehen)
- Leitet der Auftrag dazu an, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen?

c. den Text interpretieren:

- Hilft der Auftrag, die verschiedenen Bedeutungsaspekte des Textes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, die Intention des Textes bzw. eines Abschnittes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, Lücken (verborgene Sinnzusammenhänge / das, was man zwischen den Zeilen lesen muss) im Text zu erkennen und evtl. zu schließen?

Zwei grundlegende Gedanken geben Orientierung zum Umgang mit unbekannten Wörtern:

- Damit der Inhalt eines Textes erschlossen werden kann, müssen nicht alle Wörter verstanden werden.

- Es gibt Wörter, die unbedingt verstanden werden müssen, damit der Inhalt erschlossen werden kann. Diese Wörter nennen wir Schlüsselwörter.

Der Auftrag, beim ersten Durchlesen des Textes unbekannte Wörter zu markieren, führt nicht dazu, den Textinhalt besser zu verstehen. Vielfach verhindert dieses Vorgehen das Textverständnis, denn die lesende Person konzentriert sich auf das Unbekannte. Textverständnis baut sich auf, wenn sich die lesende Person auf das Bekannte konzentriert. Mit Hilfe von verstandenen Elementen können Verstehensstrategien in Bezug auf den Textinhalt aktiviert werden. Durch das Besprechen von vielen neuen Wörtern wird dieses Ziel nicht erreicht. Wesentlich ist hingegen die Auseinandersetzung mit wenigen Schlüsselwörtern. Bei der Vorbereitung muss sich die Lehrperson also überlegen, welche Wörter Schlüsselwörter sind, und sie muss Aufträge erteilen, mit denen diese Begriffe geklärt werden können. Aufträge, bei denen es darum geht, alle unbekannten Wörter zu klären, sind nicht grundsätzlich ausgeschlossen: Wenn es darum geht, eine Anleitung, eine Mathematikaufgabe oder eine Schlüsselstelle in einer Erzählung genau zu verstehen, kann es sinnvoll sein, sich mit allen unbekannten Wörtern auseinanderzusetzen. In der Regel handelt es sich hier aber um kurze Texte oder um einzelne Abschnitte aus einem Text.