

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

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

Материалы

*II-ой Международной заочной научно-практической конференции
г. Астрахань, 23 апреля 2014 г.*

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

Proceedings

*of the 2nd International Research Distance Conference
Astrakhan, 23 April 2014*

**PROBLEME DER GEGENWÄRTIGEN
PHILOLOGIE UND DER METHODIK DES
FREMDSPRACHENUNTERRICHTS**

Beiträge

*zur 2. Internationalen wissenschaftlich-praktischen Briefkonferenz
Astrachan, 23. April 2014*

Издательский дом "Астраханский университет"
2014

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
Астраханского государственного университета

Редакционная коллегия:

Т.А. Бударина, Н.П. Степкин, О.Н. Шмелева

Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы II-ой Международной заочной научно-практической конференции (г. Астрахань, 23 апреля 2014 г.) = Modern Problems of Philology and Methods of Foreign Language Teaching: Proceedings of the 2nd International Research Distance Conference (Astrakhan, 22-23 April 2014) = Probleme der Gegenwärtigen Philologie und der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts: Beiträge zur 2. Internationalen wissenschaftlich-praktischen Briefkonferenz (Astrachan, 23. April 2014) / сост.: Т. А. Бударина, Н. П. Степкин, О. Н. Шмелева. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2014. – 183 с.

В данный сборник вошли статьи ученых, преподавателей, аспирантов и студентов вузов и ссузов РФ, ближнего и дальнего зарубежья. Сборник научных статей охватывает широкий спектр вопросов когнитологии, семантики, литературоведения, социолингвистики, общетеоретических и частных проблем перевода текста, как объекта лингвистического анализа, а также психологических, лингвистических и методических аспектов инновационного обучения в школе и вузе.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

- Варламова Е. В.* Модели анализа политического интернет-дискурса
Либерт Е.А. Социолингвистическая характеристика дочерних языков (на материале языков западногерманской подгруппы)
Степкин Н.П. Кодификация как сознательное изменение норм орфографии

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТОЛОГИИ И СЕМАНТИКИ

- Красавский Н.А.* Вербализация эмоционального концепта «любовь» в повести Стефана Цвейга «Письмо незнакомки»
Седова Е.П., Бударина Т.А. Семантическая классификация компьютерных жаргонизмов современного немецкого языка
Сосновская А.Н., Бударина Т.А. Семантика дериватов, образованных с помощью полусуффиксов - антропонимов

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

- Гриценко Э.А.* Выявление особенностей индивидуально-авторского словотворчества в поэзии Василия Каменского с помощью анализа окказионализмов
Дудникова Л.В. О специфике использования когезивных средств в медийно-публицистическом дискурсе.
Калинин А.Ф. Субстантивно-междометные предложения в немецком языке (основные аспекты)
Манолова Е.И., Маняшина Л.В. Структура предложения как прием эмоционального воздействия немецкого художественного текста (на примере произведения «Дневник Анны Франк»)
Сернова Е.И. Функции качественных прилагательных, входящих в микрополе «цвет»
Чурушкина А.Н. Функционально-экспрессивная характеристика лексики, используемой рэперами Германии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

- Викторин В.М.* Понятие и термин "конфессиолект" и сходные с ним в гуманитарных научно-методических дискуссиях нач. XXI в.

Есаян К.А., Бударина Т.А. Метафора как один из способов образования молодежных жаргонизмов современного немецкого языка (на материале электронных словарей)

Кошелева О.Н. Профессиональный подязык предметной сферы «компьютерные технологии» как объект лингвистического описания

Павлова И.С., Бударина Т.А. Словообразовательная характеристика юридических терминов современного немецкого языка.

Токарева Н.А. Гендерная асимметрия и женский фактор в китайской этнолингвокультуре

Шуханова Н. К., Бударина Т.А. Словотворчество как один из способов образования школьных жаргонизмов немецкого языка

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Бабина В.В., Шмелева О.Н. Перевод эллиптических предложений в романе Г. Хауптманн «Горсть мужества»

Маринина Г.И., Квиткова К. Г. Лексические особенности и проблемы перевода юридических текстов с русского на английский язык

Маринина Г.И., Погодина И. А. Особенности англо-русского перевода имен собственных (на материале детской литературы)

ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Григорян М.Р. Художественный текст: возможности интермедиального прочтения (на примере поэмы Н.В.Гоголя «Мертвые души»)

Пальмина В.В. О критике криминального романа

Шмелева О.Н. Женская литературная традиция в Германии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Tatiana Lopyreva. Teaching German as a Foreign Language to a Student with Dyslexia

Багдасарян А. В. Телевидение и неформальное образование в Армении

Глазкова Н.А. Современные технологии в обучении студентов иностранным языкам

Головачева А.М., Сорокина Т.Г. Урок – виртуальная экскурсия для учащихся 10 класса (на материале немецкого языка)

Голубева М.Г. Генезис проблемы личностного компромисса в рамках социальной компетентности

Касьяненко Л.С. Коммуникативная компетенция

Макарова В.П. Использование лингводидактического тестирования при обучении чтению на иностранном языке

Махамбетова З.И., Сорокина Т.Г. Пути формирования иноязычной коммуникативной компетенции (икк) при обучении чтению и письму на уроках немецкого языка как второго иностранного

Тюленева Т.В. Ассоциирование как прием в практике обучения иностранному языку

Яковлева В.Н. К проблеме развития ключевых компетенций у будущих специалистов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕРЕВОДЧИКОВ

Селицкая М.Е. Игровая деятельность при обучении студентов иностранному языку

Сергеева О.А. Автономия как инструмент когнитивной психологии в процессе формирования переводческой компетенции

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ван Хайчжэнь. Методическая типология трудностей как основа при обучении русскому языку в китайской аудитории (на примере сопоставительного анализа грамматических категорий)

Гулян Е.А. Изучение на уроках РКИ фразеологических единиц с деструктивными глаголами

Испирян М.М. О принципах выделения русских глаголов движения с точки зрения структурно-семантических и морфолого-синтаксических особенностей в обучении общению на русском как иностранном

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

МОДЕЛИ АНАЛИЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ- ДИСКУРСА

Варламова Екатерина Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского
языка для экономических специальностей

Астраханский государственный университет

г. Астрахань, Российская Федерация

Политический Интернет-дискурс как фрагмент социально-политической действительности обладает особой ролью в координации современного политического пространства. Следовательно, чтобы быть принятым и понятым, он должен быть организован таким образом, чтобы текстовая информация с заложенной в ней социально-политической оценкой описываемых актуальных событий общественно-политической жизни была извлечена реципиентом с минимальными потерями. Чтобы избежать этих потерь, коммуникатор должен учитывать все социальные и психологические характеристики предполагаемого получателя информации. Этот учет проявляется не только в обзоре системы языковых средств, но и в тщательно продуманной композиционно-смысловой организации текста.

Основными требованиями к организации построения информации были и остаются требования четкого разделения текстового поля на определенные сегменты и обеспечение внутренних связей между ними. Существует, так называемая, универсальная композиционная схема письменной речи, включающая в себя: заголовок, вводную часть, основную часть и заключение, распределение информации в которых аналогично коммуникативной перспективе высказывания. Данные рамки естественного членения сообщения, представляющие собой композиционную оформленность текста, являются не только признаком связности последнего, но и признаком его прагматической ориентированности, ибо каждый из названных параметров, выполняя свою специфическую функцию в организации текстового поля, передает смысл и целевую установку текста с увеличенной интенсивностью.

Известный специалист в области лингвистики текста Б. Зандиг выделяет следующие типы текстов немецкого политического дискурса: «политические новости, политический комментарий, политическая

передовая статья, политический фельетон, политические интервью» [Sandig 1978:318-319].

Рассматривая характерные особенности газетно-публицистического стиля, политического дискурса, Б. Зандиг отмечает «тесную взаимосвязь их со средствами массовой информации, которые в свою очередь являются информационными носителями» [Sandig 1986:276-277]. Здесь же автор цитируемого исследования ставит вопрос об особенностях текстов средств массовой информации, о «стилистических инвариантах политических текстов уже внутри, какого-либо издания. Несомненно, что, наряду с авторской персонификацией той или иной статьи, существует как бы общий стиль газеты, издания» [Sandig 1978:99].

Методам анализа политических текстов с учетом теории языковой деятельности, лексической семантики, психолингвистики, риторики уделялось большое внимание в трудах таких исследователей как П. Поленц, Х. Херингер, К. Бринкер, Р. Водак. Единого подхода к анализу политического текста, как и текста вообще быть не может, однако наиболее полный лингвистический анализ текста, элементы которого могут быть использованы для анализа также политических текстов, является анализ, предложенный Ф. Бургхардтом [Burghardt 1988]. При анализе текста исследователем выделяются следующие уровни:

- прагматический: установление языковых функций, анализ языкового действия, анализ пресуппозиций;
- лексико-семантический: рассмотрение отдельных ключевых понятий и значимых слов, выделение эвфемизмов и неологизмов, идеологической полисемии;
- семантический (анализ семантики предложения): рассматриваются метафоры и другие тропы, фразеологизмы, намеки, связь между предложениями, тема-рематические структуры;
- текстолингвистический: анализируются семантические изотопии, «две перспективы мысли», риторические структуры, логико-аргументационные и «разговорные» процессы;
- стилистический;
- семиотический: выделение и вскрытие визуальных кодов, соединение визуальных и вербальных кодов.

Интересен также анализ, предложенный немецким лингвистом Г. Хенне [Henne 1982:18]. Автор цитируемого исследования выделяет две категории в структуре текста. Первая – это категория макроструктуры текста, где исследователем выделяются: вводная часть, заключительная часть, средняя часть (разбивка на тему и подтемы) и эпизоды, дополнительные темы, сопутствующие основным темам. Вторая – это категории средней степени. К ним относятся: последовательность, обмен репликами, правила диалогической последовательности, диалогическая секвенция, акт говорения/ акт понимания, структурные сигналы, и

обратная связь. Таким образом, Г. Хенне в состав анализа включает и экстралингвистические характеристики, которые не менее важны для анализа политических текстов.

Следующий анализ, предложенный Р. Водак, базируется на знании истории и ориентируется на следующие методические принципы:

- максимально точная фиксация (типа) высказывания и контекста;
- точное описание текста на всех языковых уровнях с учетом специфики типа текста;
- сравнение содержания высказывания с известными историческими событиями и фактами в соответствии с современным уровнем исследования, сравнение сообщаемого с действительными событиями и с содержанием других сообщений;
- различие нескольких уровней анализа: общих моделей, обусловленных типом текста (например, газеты, дискуссии, политические статьи и т.д.); дискурса прошлого; «мы» - дискурса (формирование «своей» группы и группы «чужих»); дискурса предубеждения.

Для понимания текста, по утверждению Р. Водак, и для «видения текста в определенной коммуникативной ситуации необходимо знание фактов. Сообщаемые факты должны быть сопоставимы с источниками и проверены. Особую значимость, по мнению автора, приобретает этот метод при анализе аллюзий, поскольку «пространство намека» может быть реконструировано только с привлечением исторических фактов. Дискурсивно-исторический подход позволяет дифференцировать языковые и дискурсивные формы «коммуникации предубеждения» в плане выявления ее специфического исторического и политического фона» [Водак 1997: 265-284].

Обобщая предложенные модели анализа политического дискурса, представляется важным выделение следующих сегментов, гармоничное сочетание которых и составляет правильную подачу политической информации:

- 1) тезисно-тематический сегмент, предваряющий содержание текста в рамках снабжения его наименованием;
- 2) вводно-инициативный сегмент, представляющий собой отправной момент информации;
- 3) базово-аргументативный сегмент, назначение которого состоит в экспликации и конкретизации темы и целеустановки текста;
- 4) финально-обобщающий сегмент, логически вытекающий из упомянутых частей и подводящий реципиента к обобщению изложенного содержания;
- 5) тезисно-резюмирующий сегмент, представляющий собой релевантное по отношению к излагаемой теме заключение посредством

постановки новой проблемы, требующей решения и рассмотрения [Грушевская 2002: 30].

Предлагаемая нами методика анализа политических передовых Интернет-статей включает в себя приемы коммуникативно-функционального анализа газетно-публицистического стиля с учетом специфики политического Интернет-дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водак, Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139с.
2. Грушевская Т.М. Политический дискурс в аспекте газетного текста. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 110с.
3. Burghard F. Sprache in der Politik. Linguistische Begriffe und Methoden // Englisch – amerikanische Studien – 10. – 1988. – S. 333-358.
4. Henne H., Rehbock H. Einführung in die Gesprächsanalyse. – Berlin, New-York. – 1982. – 109 S.
5. Sandig B. Stilistik. Pragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung. – Berlin, 1978. – 367 S.
6. Sandig B. Stilistik der deutschen Sprache. – Berlin, New-York, 1986. – 278 S.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОЧЕРНИХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКОВ ЗАПАДНОГЕРМАНСКОЙ ПОДГРУППЫ)

Либерт Екатерина Александровна

кандидат филологических наук, научный сотрудник

Институт филологии СО РАН

г. Новосибирск, Российская Федерация

При попытке типологического описания языковых разновидностей в лингвистике возникает целый ряд проблем, которые могут решаться по-разному в зависимости от конкретных установок. Можно считать нормальными возникающие трудности, учитывая реальную сложность языковых ситуаций в разных регионах планеты, где наряду с государственными языками существуют их национальные варианты, диалекты и говоры, находящиеся в постоянном живом взаимодействии.

В определении статусной отнесенности того или иного языкового образования играют роль факторы различного рода – от внутрилингвистических (структурное сходство, родство и т.д.) и экстралингвистических (государственная и этническая отнесенность носителей данного языкового образования и их языковая ориентация при

общении; наличие литературной и письменной традиции и пр.) до субъективных (например, принадлежность автора к какой-либо исследовательской традиции).

К этому следует добавить, что современная социолингвистическая терминология недостаточно дробно разработана. В русской традиции приняты такие термины как говор, наречие, диалект, диалектная зона, национальный язык и его варианты. Наиболее разработанной представляется терминология, сложившаяся в немецкой лингвистической традиции, где наряду с такими понятиями как язык, национальный вариант, диалект имеются и более дробные термины, как-то *Ausbausprache*, *Dachsprache*, *Muttersprache*, *Mischsprache*, дающие возможность более адекватного описания германских языковых образований.

С одной стороны, не подлежит сомнению самостоятельный языковой статус скандинавских языков, несмотря на относительно позднее взаимное расхождение, имевшее место не ранее XV в. [Берков 2001: 126, 142, 161].

Английский, немецкий и нидерландский являются не только национальными языками, но и выступают в национальных вариантах, которые не сводимы к понятию диалектов. Так, наряду с британским неоспоримо сосуществуют американско-канадский, австралийский, новозеландский и другие варианты, с собственно немецким языком - его австрийский и швейцарский варианты, нидерландский язык представлен двумя вариантами – голландским и фламандским [ЛЭС 1990: 102, Берков 2001, Hutterer 1975].

Как и национальные языки, национальные варианты могут распадаться на диалекты. При этом некоторые диалекты, обслуживающие прилегающие территории, имеют порой особый статус официальных языков. Речь здесь идет, прежде всего, о двух таких языковых образованиях Германии - рейнско-мопельском диалекте и швейцарском немецком. Так, рейнско-мопельский диалект на территории Люксембурга приобретает черты отдельного языка и является, наряду с немецким и французским, языком повседневного общения. Что касается швейцарского языка (*Schwyzertütsch*), то под этим названием объединены верхнеалеманские говоры, распространенные не только на юго-западе Германии, но и на территории соседней. Он используется в качестве языка обиходного общения и имеет статус официального (например, на швейцарском ведется преподавание в школе).

Кроме того, диалект может быть вынесен за пределы континента, постепенно становясь колониальным. Таковы колониальные немецкие говоры Украины и восточной Европы, Румынии, Венгрии [Berend 1994: 29].

В общем ряду выделяются языки, прямые потомки древних языков и племенных диалектов. Они имеют различный языковой статус, от государственных общенациональных языков до малых диалектов.

Например, исландский - ближайший наследник древнескандинавского - имеет на сегодняшний день статус государственного национального языка. Иной случай подобного рода - фризский язык. Веками существовавший в нидерландском окружении, он сохраняет своеобразие и черты исходного древнефризского, оставаясь негосударственным языком устного (преимущественно) общения [Fokkema 1948, Hutterer 1975, Tiersma 1985, Hoekema 1992].

Тем не менее критерии разграничения языков и диалектов остаются недостаточными даже применительно к германскому материалу, где существуют языковые образования совершенно особого рода – африкаанс, идиш и плотдич, которые в силу своей уникальности заслуживают отдельного внимания.

Африкаанс сформировался на рубеже 17-18 вв. в специфических условиях южно-африканской Капской колонии на основе диалектов голландских переселенцев. Географическая отдаленность от метрополии, недостаток регулярных контактов и разрыв культурных связей с ней, неоднородный состав населения колонии, иноязычные влияния – все это привело к необычным результатам, принципиально важным в двух отношениях – социолингвистическом и структурно-типологическом.

Оторванный от своих корней и сформировавшийся на другом континенте в условиях изоляции, африкаанс не является национальным вариантом нидерландского языка в отличие, например, от национальных вариантов английского в США, Канаде или Австралии; он имеет официально признанный статус особого, одного из двух государственных языков Южно-Африканской Республики (наряду с английским).

С другой стороны, в структурно-типологическом плане его никак нельзя считать колониальным диалектом голландского, подобным, например, пенсильванско-немецкому в США, в целом сохраняющему общие типичные характерные черты западносреднемецкого (рейнско-франкского) диалекта.

Решающим для определения статусной отнесенности африкаанс является и тот факт, что в Голландии на этом языке никто не говорил.

Другим примером подобного рода может служить язык идиш. Так же, как африкаанс, он прошел путь своего формирования вдалеке от материнского языка, в данном случае немецкого. Согласно исследованиям, идиш возникает в Центральной и Восточной Европе в X – XII вв. н. э. [Фалькович 1966: 599] на основе средненемецких диалектов с обширными заимствованиями из древнееврейского и арамейского, а также из романских и славянских языков [Wolf 1962; Jakobson 1962; Hutterer 1975; Берков 2001]. Этот язык, которым пользовались евреи средневековой Германии (иврэ-тайч), являлся не особым языком, но этнокультурным диалектом немецкого. Однако постепенно, по мере миграции еврейского населения, пути развития иврэ-тайч и немецких говоров стали

расходиться. Особенностью идиша становилось не только наличие в нем семитизмов, но и своеобразие интеграции в него германских слов, грамматических форм и целого ряда фонетических особенностей.

К XVII в. по мере миграции еврейского населения сфера употребления иврэ-тайч сокращалась, и в XVIII в. этот диалект перестал существовать как диалект немецкого. Однако в то время как идиш постепенно вытеснялся местными государственными языками из Западной Европы во второй половине XIII в., он развивался в Польше, Литве, Белоруссии, на Украине, в Молдавии, Галиции и Румынии; происходило дальнейшее смешение еврейских говоров, усиливалось воздействие древнееврейского и славянских языков, возникали новые еврейские территориальные диалекты, которые обогащали уже тогда существовавший литературный идиш [Фалькович 1966: 600].

Наконец, язык меннонитов - плотдич (Plautdietsch), получивший свое окончательное оформление так же, как идиш, на территории юга бывшей царской России (современная Украина). Поначалу немногочисленные последователи фризского проповедника Менно Симонса, основавшего первую общину в Гронингене (Нидерланды) в XVI в., в результате длительных гонений со стороны церковных и светских властей, неоднократно меняли свое место жительства. Примерно в середине XVI в. меннониты начинают переселяться из Нидерландов на территорию Пруссии и Польши. Получив в 1789 г. особое приглашение и привилегии русского царского правительства, первая группа меннонитов поселяется в устье реки Хортица при Днепре (позже так называемая старая колония (Altkolonie)). Следующее поселение было основано недалеко от первого на реке Молочная (Neukolonie) [Penner, Gerlach 1984, Quiring 1985, Tolksdorf 1985].

Важным является тот факт, что на территории Германии плотдич не существовал в том виде, каким он долгое время был на территории бывшего СССР, выступая в работах исследователей как «нижненемецкий говор» [Jedig 1966, Авдеев 1967, Валл 1974]. Однако многие исследования подтверждают, что язык меннонитов Хортицы, как и язык меннонитов России, больше не был представлен нигде в мире [Quiring 1985: 42, Kanakin, Wall: 40]. И только в 90-е годы, в период массовой эмиграции меннонитов из России в Германию, плотдич начинает звучать среди немецкого населения и воспринимается (что опять же показательно) как совершенно чужой язык.

Плотдич складывался из нижнефранкских, нижнесаксонских и фризских элементов, оформляясь вдалеке от языков-источников. Он соединяет в себе как особенности фризской фонологии, так и грамматику голландского и немецкого языков. Вместе с тем этот язык, дочерний немецкого, резко отличается от нижненемецких диалектов прежде всего

своим звуковым строем [Jedig 1966: 14, Авдеев 1967: 84; Nieuweboer 1963, Brandt 1991]

Является очевидным чрезвычайно яркое своеобразие фонетической системы плотдич при сопоставлении ее со звуковым строем других германских языков (фризского, голландского, литературного немецкого), а также со звуковым строем нижненемецких диалектов. Свойственные ему фонологические черты, затрагивающие как вокализм, так и консонантизм, весьма разнородны; в отличие от языка идиш, они возникли не под славянским влиянием и порознь представлены в разных германских диалектах, однако их сочетание уникально [Nieuweboer 1963, Quiring 1985, Tolksdorf 1985].

Богатство вокалической системы обеспечивают, прежде всего, дифтонги. Среди исследователей наблюдается расхождение во мнении относительно их количества. Наиболее яркой особенностью этого языка является наличие в нем дифтонгов трех типов: «расширяющиеся» [iə/uə] и [ɛл/ɔл], «сужающиеся» [ɛi/ɔu], и «обращенные» [əi/əu] [Kanakin 1994: 4].

В области консонантизма обращает на себя внимание широко представленный ряд палатальных согласных $t' - d' - n' - j - \zeta$ ([t'lin] (нем. *klein*), 'маленький', [trid'] (нем. *zurück*) 'назад', [hen'] (нем. *Hände*) 'руки', [jlet'] (нем. *Glück*) 'счастье', [aɕt] (нем. *echt*) 'подлинно' [Kanakin 1994: там же]), исторически возникший в результате щепления заднеязычных. Это известная англо-фризская особенность [Миронов 1973: 57, Плоткин 1982: 47], совершенно не свойственная ни нижнефранкскому, ни саксонскому, ни тем более верхненемецким диалектам. В плотдич этот ряд представлен даже полнее, чем в самом фризском [Brandt 1991: 44].

Поэтому некоторые авторы (например, Т. де Граф (deGraaf) и Р. Нивебур (Nieuweboer)) склонны объяснять становление палатального ряда согласных в плотдич влиянием соседних славянских языков, прежде всего, польского и кашубского [deGraaf, Nieuweboer 1993: 188]. Такое объяснение не может быть принято: славянская палатализация носит принципиально иной характер и не ограничена одним локальным рядом; более того, выделение палатального ряда и корреляция палатализации взаимно несовместимы [Трубецкой 2000: 146-147], участие же фризского элемента в плотдич не подлежит сомнению [Авдеев 1967, Kanakin, Wall 1994].

Таким образом, общим для всех трех языков были специфические условия их образования в пространственной изоляции от языков-источников. При этом в структурно-типологическом плане своеобразие африкаанс проявляется на уровне морфологии, а в идиш и плотдич – на фонологическом уровне.

Между судьбами двух последних дочерних языков - идиш и плотдич обнаруживается целый ряд сходств. Они обслуживают особые этноконфессиональные группы, примерно сходные по своей численности. Оба языка получают окончательное оформление на территории России

примерно в одно и то же время. Носители этих языков в настоящее время рассеяны по всему миру (носители идиша живут в Израиле, Америке, России; меннониты, говорящие на плотдич - в Канаде, Америке, Африке, России). Объединяющим фактом является и то, что оба языка представлены на территории Сибири.

Рассматриваемые языки являются самыми молодыми среди германских и, благодаря ряду типологических сходств, могут быть объединены в рамках единой таксономии. Наиболее удачным названием для них представляется термин «дочерний язык» (Tochtersprache), предложенный в германистике А. Бахом и поддержанный К. Хуттерером в 1975 г. для африкаанс [Бах 1956: 191, Hutterer 1975: 285]. Подобно тому, как африкаанс является дочерним языком относительно нидерландского, так идиш и плотдич – дочерними относительно немецкого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев И. Е. Фонетическая система нижненемецкого говора Алтайского края в ее историческом развитии // Германские языки, сборник трудов. Новосибирск, 1967.
2. Берков В. П. Современные германские языки. М., 2001.
3. Бах А. История немецкого языка. Иностранная Литература. М., 1952.
4. Валл Г. И. Словообразовательные модели нижненемецкого говора Омской области. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Калинин, 1974.
5. Весен Э. Скандинавские языки. М., 2004.
6. Миронов С. А. Становление литературной нормы современного нидерландского языка. Москва, «Наука», 1973.
7. Плоткин В. Я. Эволюция фонологических систем. М., «Наука», 1982.
8. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М., «Аспент Пресс», 2000.
9. Фалькович Э. М. Еврейский язык (идиш) // Языки народов СССР. Т. I. М., «Наука», 1966.
10. Лингвистический энциклопедический словарь под ред. Ярцевой. М., 1990.
11. Д.И. Эдельман «К проблеме «язык или диалект» в условиях отсутствия письменности // Теоретические основы классификации языков мира. М., 1980. – С. 127-147.
12. Berend N., Mattheier K. Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Peter Lang Europäische Verlag für Wissenschaften, Frankfurt am Main, 1994.
13. Brandt C. Sprache und Sprachgebrauch der Mennoniten in Mexiko. Göttingen, 1991.
14. De Graaf T, Nieuweboer R. De taal der Mennoniten in Sibirie en hunrelatiemeyNederland // DoopsgezindeBijdragenniewereeks 19 (1993), Doopsgezinde Historische Kring, Amsterdam, 1993.
15. Fokkema K. Beknopte Friese Spraakkunst. Groningen, Batavia, 1948.
16. Hoekema T. Kurze Formenlehre des WesterlauwerksFrysk. Nordfriesische Wörterbuchstelle der CAU Kiel. Kiel, 1992.
17. Hutterer C. J. Die Germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen. Budapest, 1975.
18. JakobsonR. Звуковые особенности, связывающие идиш с его славянским окружением // SelectedWritings. Phonological Studies, Mouton&Co. 'S-Gravenhage, 1962.

19. Jedig H. Laut und Formenbestand der Niederdeutschen Mundart des Altai – Gebietes. Akademie-Verlag Berlin, 1966.
20. Kanakin I., Wall M. Das Plautdietsch in Westsibirien. Groningen, 1994.
21. Penner H., Gerlach H., Quiring H. .Weltweite Bruderschaft. Verlag Mennonitischer Ghesichtsverein. 4.te Auflage. 1984.
22. Quiring J. Die Mundart von Chortitza in Südrussland. Münster, 1985.
23. Tiersma P. M. Frisian reference grammar. Foris Publications, 1985.
24. Tolksdorf U. Die Mundarten Danzigs und seines Umlandes // Danzig in acht Jahrhunderten. Münster, 1985.
25. Nieuweboer R. The Altai Dialect of Plautdietsch (West - Siberian Low German). Rijksuniversiteit Groningen, 1963.
26. Wall H., Wendel S., Jedig H. Niederdeutsch – Deutsches Wörterbuch. Omsk, 1979.

КОДИФИКАЦИЯ КАК СОЗНАТЕЛЬНОЕ ИЗМЕНЕНИЕ НОРМ ОРФОГРАФИИ

Степкин Николай Павлович

доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Литературный язык характеризуется сознательной установкой на правильность, ориентацией на образцы, стремлением строить свою речь и письмо по примеру той, которую принимают за образец. Для литературного языка одной интуиции недостаточно. Отличительная особенность литературного языка, особенно его письменной формы, состоит в том, что его нормы зафиксированы, записаны в учебниках и словарях и отступления от этих рекомендаций считаются ошибками. Таким образом, отличительной чертой литературного языка является фиксированность его норм.

В.А. Ицкович отмечает, что «существенной чертой развитого литературного языка (главным образом в основной письменной форме его существования) является кодифицированность его норм, их письменная фиксация в руководствах» [Ицкович 1970:28]. Он предлагает от «объективно существующей нормы языка отличать ее кодификацию, т. е. установление правил употребления слов, правил словообразования, словоизменения, правил построения словосочетаний и предложений» [Ицкович 1968:7]. Наиболее точно понятие кодификации В.А. Ицкович дает в своей работе «Очерки синтаксической нормы», определяя ее как «фиксация объективно существующей языковой нормы, сформулированная в виде правил (предписаний) в авторитетном лингвистическом издании (типа грамматики, учебника, словаря) и адресованная всем членам языкового коллектива» [Ицкович 1982:11]. В.А.

Ицкович выделяет как положительную, так и отрицательную сторону кодификации. Преимуществом он считает то, что кодификация помогает найти верное решение в трудных или спорных случаях, создает условия для преподавания единой формы литературного языка, унифицирует и стабилизирует литературный язык. Отрицательная сторона кодификации заключается в проявлении внутренних и внешних недостатков. К внешним, по мнению автора, относятся отсутствие в нормативных описаниях указаний на варианты и на сферы функционирования вариантов, несоответствие кодификации современной норме. Внутренним недостатком кодификации он считает сам факт, что она существует [ср. Ицкович 1970:28-29]. Авторитетное пособие, которое кодифицирует языковую норму, является образцом для следующих пособий и справочников, и закрепляет на многие годы норму того времени, когда это пособие создавалось. Эту тенденцию поддерживает и тенденция к стабильности литературного языка.

Тем самым В.А. Ицкович приходит к выводу, что кодифицированная норма препятствует введению инноваций в письменную речь. Она ориентируется на литературное употребление прошлого и отвергает ошибки, которые закрепляются в современном литературном употреблении. Несмотря на то, что устная речь продолжает меняться независимо от кодифицирующих предписаний, кодификация, запрещающая отступления от нормы в письменной речи, лишь увеличивает разрыв между письменной и устной речью.

Под общим понятием кодификации литературных норм Серебренников Б.А. понимает «явления, связанные с сознательной нормализацией языка» [Серебренников 1970:576]. Общим содержанием кодификации он считает отбор и закрепление языковых средств различного плана (орфографических, фонетических, грамматических, лексических), а также уточнение условий их употребления.

Существуют различные подходы к установлению нормы, среди которых можно выделить два основных:

- 1) дескриптивный (описательный), при котором установление нормы осуществляется преимущественно на основе анализа фактического употребления тех или иных языковых явлений носителями языка;
- 2) прескриптивный (предписывающий), при котором установление нормы осуществляется преимущественно на основе авторитетного заключения лингвистов о правильности или неправильности того или иного употребления.

Хотя в чистом виде ни тот, ни другой подходы не используются, тем не менее, языковые традиции определенной страны отдают обычно предпочтение одному из подходов в ущерб другому. Прескриптивно-нормотворчество обычно предполагает

пренебрежительное отношение к диалектам и иным региональным или социальным вариантам языка, наличие жестких и развитых орфографических и пунктуационных правил, унифицированность школьной программы по языку и т. д. В то же время, дескриптивный подход часто выражается в отсутствии жестко установленных правил по некоторым аспектам языка (например, в пунктуации), лояльном отношении к диалектам, фиксации большого количества различных вариантов употребления в словарях и т. п.

Огромную роль играет кодификация для орфографии. Она формирует орфографическую систему, приводя ее в соответствие с фонологической и фонетической системами. Однако момент стихийности все же имеет место и при нормализации орфографии, так как историческая традиция затрудняет и замедляет действие кодификации. Поэтому Б.А. Серебренников считает, что полная «оптимизация» орфографических правил для того, чтобы сохранить письменные традиции, оказывается не всегда возможной. Этим и объясняется тот факт, что существуют исключения и сохраняются некоторые варианты написания, нарушающие регулярность и простоту орфографической системы [см. там же:578].

Однако с оформлением литературного языка процесс кодификации норм не кончается. Проблема кодификации периодически вновь и вновь возникает перед обществом, т.к. это является неизбежным в результате изменения в структуре языка, спонтанных сдвигов в характере реализации норм, постепенного расширения нормализационной базы, неудовлетворительности и неточности некоторых видов кодификации. Поэтому для литературных языков периодически возникает вопрос о реформе орфографии. Причинами для повторной кодификации норм орфографии являются необходимость в усовершенствовании некоторых орфографических принципов, устранение избыточной вариантности, унификация написания иностранных слов и т. п.

Взгляды Д. Нериуса на данную черту литературного языка во многом схожи с взглядами предыдущих авторов. Он также отмечает, что «понятие кодификация, как эксплицитная формулировка в правилах, играет большую роль для языковой нормы. Кодификация включает в себя, как правило, только определенный раздел языка и, прежде всего, ограничивается литературным языком» [Nerius 1987:28]. При этом кодификация, по мнению Д. Нериуса, должна не только как можно точно устанавливать нормы, но и одновременно и регулировать и стабилизировать литературный язык.

Итак, характерной чертой литературного языка, в отличие от диалектов, является наличие в нем кодифицированных норм. Соблюдение определенных норм ведет к точности и ясности, способствует лучшему восприятию содержания речи. Для полного овладения литературным

языком необходимо знать и соблюдать языковые нормы. Соблюдение орфографических норм не менее важно, чем произносительных, лексических и грамматических. Малограмотное письмо трудно читать, а это представляет собой прямой социальный вред.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ицкович, В.А. Норма и кодификация. // Актуальные проблемы культуры речи.– М., 1970.
2. Ицкович, В.А. Очерки синтаксической нормы/ В.А.Ицкович. – М.: Наука, 1982. – 199 с.
3. Ицкович, В.А. Языковая норма / В.А.Ицкович. – М.: Просвещение, 1968. – 92 с.
4. Серебренников, Б.А. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка / Б.А.Серебренников. – М.: Наука, 1970.
5. Deutsche Orthographie / von e. Autorenkollektiv unter Leitung von Dieter Nerius. - 1. Aufl. - Leipzig : Bibliographisches Institut, 1987. – 330 S.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТОЛОГИИ И СЕМАНТИКИ

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В ПОВЕСТИ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «ПИСЬМО НЕЗНАКОМКИ»¹

Красавский Николай Алексеевич

доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой немецкой филологии

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
г. Волгоград, Российская Федерация

В современной лингвоконцептологии имеет место устойчивая тенденция описания учеными индивидуально-авторских концептов [Александрович 2010; Выстропова 2013: 92-95; Шаюк 2009]. В фокусе внимания лингвоконцептологов оказываются, как правило, произведения элитарных языковых личностей, оставивших след в культурной памяти социума, повлиявших на его умонастроения, по крайней мере, на часть общества – ту или иную профессиональную или социальную группу. Сам по себе факт переключения внимания исследователей с описания общенациональных концептов (в том числе и этномаркированных) на изучение индивидуально-авторских концептов обусловлен рядом причин.

Во-первых, в лингвоконцептологии на ее современном этапе развития уже нет дефицита работ, посвященных изучению концептов. Сегодня основательно исследованы сотни концептов на материале многих языков. Выявлены их содержательные характеристики – понятийные, перцептивно-образные и ценностные. Рассуждая о перспективах развития лингвоконцептологии, стоит указать и на существующую в ней нишу – недостаточное описание такой разновидности концептов, как ее лингвокультурные типажи, под которыми понимаются «обобщенные узнаваемые образы представителей той или иной культуры» [Карасик 2010: 221]. Их перечень, однако, равно как и список этномаркированных концептовограничен.

Во-вторых, при исследовании индивидуально-авторских концептов выявляется специфика их содержания, определяются закодированные в них многочисленные смысловые приращения, нередко противоречащие стандартному пониманию конкретного концепта, равно как и устанавливаются номинативные особенности оязыковления этого

¹ Исследование проведено при финансовой поддержке Минобрнауки России на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания №2014/411 (код проекта: 1417).

когнитивного образования, что позволяет зафиксировать ученому особенности идиолекта конкретного индивида. Специфика использования им языка определяется, в частности, и при выявлении перцептивно-образного признака индивидуально-авторского концепта. Посредством образов, входящих в содержание индивидуально-авторского концепта, эксплицируются оценочные характеристики объекта, которые мы считаем производными ценностных установок индивида. Ценностный признак, как понятийный и перцептивно-образный признаки, признается в современной лингвоконцептологии большинством исследователей в качестве облигаторного в структуре концепта. Ценности характеризуют цивилизацию и отдельную личность. Они фиксируют систему приоритетов социума, чем обусловлен повышенный интерес к их выявлению и описанию в гуманитарных науках, в том числе и в лингвоконцептологии. Вербализация, шире – семиотизация – культурных ценностей избирательна: чем психологически, социально, в целом – культурно – более релевантен тот или иной феномен для общества, тем более детально он оязыковляется [Вебер 1990: 345-415; Карасик 1996: 3-16]. Культурная релевантность того или иного фрагмента действительности, прежде всего духовного мира человека, может быть ярко выраженной – *индивидуально-авторской*.

Наше обращение к произведениям Стефана Цвейга (1881-1942гг.) обусловлено прежде всего его известностью. Среди австрийских писателей XX века он считается самым популярным. С. Цвейг, действительно, – элитарная языковая личность. Литературный критик Ю.И. Архипов верно подметил: «Он захватывает читателя с первых строк любой своей книги, щедро одаривая радостью узнавания и сопереживания до самых последних страниц. Книги Цвейга из числа тех, о которых принято говорить, что их «проглатывают». Занимательность сюжета, легкость беглого, но аккуратного слога, щемящая душу чувствительность описаний, доступный психологизм диалогов – вот слагаемые такого успеха» [Архипов 1982: 410]. Судя по тиражам постоянно переиздаваемых книг, Стефан Цвейг популярен и сегодня.

В нашей статье ставятся следующие задачи: 1) установить денотативные области концептуализации любви в повести «Письмо незнакомки»; 2) определить доминантные ассоциации у концепта «любовь» в этом произведении.

В повести С. Цвейга «Письмо незнакомки» ключевую позицию занимает эмоциональный концепт «любовь». Базисный статус данного концепта мы определяем по двум критериям – это идейно-художественная направленность произведения и количественные показатели вербализации этого когнитивного образования. Далее в двух словах остановимся на них. Повесть С. Цвейга – это развернутое письмо молодой женщины, рассказывающей о своей глубокой любви к адресату – молодому писателю

Р., преданной любви-загадке, которую она пронесла через всю свою недолгую жизнь. Письмо написано и отправлено за несколько часов до добровольного ухода из жизни молодой женщины после смерти ее сына-подростка, отец которого – писатель Р. Можно сказать, что текст этого письма – эталонная характеристика глубокой и жертвенной любви. Базисность эмоционального концепта «любовь» определяется и иным критерием – высоким индексом употребления слов, обозначающих и выражающих это когнитивное образование. Количественные показатели вербализации концепта могут служить критерием его выделения в качестве базисного, поскольку именно те феномены, которые наиболее релевантны для автора произведения, находят в нем максимально полное и вариативное обозначение и выражение.

Далее стоит уточнить, что понимается под обозначением и выражением концепта. Согласно В.И. Карасику, обозначение – это присвоение конкретному фрагменту действительности специального знака. Выражение же концепта – «это вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [Карасик 2002: 15].

Концепт «любовь» в повести «Письмо незнакомки» имеет достаточноразветвленную номинативную систему. Оно обозначается рядом лексических единиц их дериватами: *die Liebe* – напр., *liebevoll, die Liebende, verliebt, die Liebkosung*. Индекс частотности их употребления равен 123. Помимо обозначения этот концепт часто выражается в повести. Здесь имеются ввиду самые различные лексические единицы (не только синонимические), служащие в конкретных контекстах средством экспликации любви: *zart* (напр., *zärtlich, die Zärtlichkeit*); *das Glück* (напр., *glücklich, der Glückliche, beglückend, beglückt*). Индекс частотности употребления слов, составляющих словообразовательный ряд «*zart*», равен 24 позициям и соответственно частотность употребления элементов словообразовательно ряда «*das Glück*» равна 14. Способами выражения концепта «любовь» являются, таким образом, лексические единицы преимущественно лексико-семантического поля «(положительные) чувства человека».

Прежде чем обратиться к интерпретации контекстов, в которых раскрывается содержание концепта «любовь», установим его понятийные признаки на основе анализа дефиниции лексемы, обозначающей данное когнитивное образование. В словаре Г. Варига предлагается следующая дефиниция: «*Liebe – starke Zuneigung, starkes Gefühl des Hingezogeneins, opferbereite Gefühlsbindung, starke geschlechtsgebundene, opferbereite Gefühlsbeziehung*» [Wahrig 1992: 835]. Семантическими признаками слова *die Liebe* являются «сильная», «симпатия», «чувство влечения», «жертвенность», «чувственная связь», «половое чувственное влечение». Для того чтобы более полно определить

содержание рассматриваемого концепта, целесообразно обратиться к словарю ассоциативных норм немецкого языка. Ассоциативно-полеслова, обозначающего концепт, формирует его содержание. В словаре «Ассоциативные нормы русского и немецкого языков» к слову-стимулу «die Liebe» даны следующие реакции респондентов²: die Liebe – schön (37), das Herz (37), der Hass (36), das Glück (20), der Freund (14), wunderschön (13), wichtig (11), das Gefühl (10), die Geborgenheit (9), die Treue (8), vertrauen (8), der Schmerz (6), der Partner (5), rot (5), selten (5), wunderbar (5), die Familie (4), die Trauer (4), warm (4), die Zuneigung (4), die Ehe (3), die Emotion (3), die Enttäuschung (3), ewig (3), finden (3), die Freude (3), die Freundin (3), die Freundschaft (3), die Gefühle (3), die Herzen (3), kompliziert (3), das Leben (3), leben (3), wundervoll (3) [АН 2004: 68]. Приведенные реакции немецких респондентов представлены целым рядом лексем, традиционно обнаруживающих устойчивую корреляцию (не только в немецкой лингвокультуре!) с понятиями «сердце» и «счастье». Слова *das Herz* и *das Glück* наиболее часто назывались респондентами. Сердце, как известно, в европейской культуре служит символом любви. Поэтому максимально высокий индекс слова *das Herz* закономерен, равно как и не случайно высокочастотное упоминание немецкими респондентами в качестве ассоциата слова *das Glück*. Собственно, переживание любви и стремление достичь ее предполагает «в норме» переживание счастья. Это – во-первых. Во-вторых, обращает на себя внимание наличие в ассоциативном ряду позитивно-оценочной лексики, характеризующей любовь, в особенности, таких слов, как *schön*, *wunderschön*, *wunderbar*, *wundervoll*. Первые два из них оказались частотными в перечне ассоциатов. В-третьих, исходя из такого параметра, как индекс частотности, отметим слова *die Treue* (верность, преданность), *die Geborgenheit* (чувство защищенности) и *vertrauen* (доверять), выступающими обязательными атрибутами любви. В-четвертых, укажем на слова широкозначной, диффузной семантики (*das Gefühl* – чувство, *die Emotion* – эмоция, *die Zuneigung* – симпатия, *das Leben* – жизнь, *leben* – жить). Первые три из них – это гиперонимы по отношению к гипониму «die Liebe». Указание гиперонимических отношений между словами – это обычная практика в ответах респондентов. В-пятых (last, but not least), интервьюируемыми названы слова (их немного), семантика которых либо явно противоположна значению лексемы *die Liebe* (слово *der Hass* – ненависть), либо же противоречит своими отдельными признаками значению данного слова-стимула (*der Schmerz* – душевная боль, *die Trauer* – печаль, *die Enttäuschung* – разочарование). Индекс их частотности среди слов-ассоциатов, как можно видеть, крайне низкий. Исключение здесь составляет лексема *der Hass*, являющаяся антонимом слова-стимула

² В скобках дан индекс частотности слов-реакций на слово-стимул «die Liebe».

die Liebe. Слово *der Hass*, обладающее среди ответов респондентов очень высокой частотностью, на наш взгляд, вряд ли стоит интерпретировать как обязательную характеристику (например, по сравнению с понятиями «счастье», «радость») феномена любви. В данном случае наблюдается объективно обусловленная реакция интервьюируемого по принципу «от противоположного». Мышление человека бинарно. Фиксация антонимов, равно как и синонимов, – обычное явление в ответах анкетированных. Синонимы и антонимы относятся к единому тематическому полю, чем и обусловлено их появление в одном и том же ассоциативном ряду.

Признаки, указанные в лексикографическом источнике, равно как и перечисленные слова-ассоциаты, отражающие сегменты коллективного языкового сознания, целесообразно спроецировать на индивидуально-авторскую картину мира С. Цвейга с целью выявления в них общих и различающихся когнитивных характеристик.

К числу базисных денотативных сфер в повести С. Цвейга «Письмо незнакомки», как показывает анализ произведения, относятся следующие: 1) смысл жизни в любви; 2) бессмертие любви; 3) преданность, верность своей любви; 4) счастье; 5) жертвенность; 6) ревность; 7) обида; 8) отчаяние. Первые две денотативные сферы отличаются общим экзистенциальным характером, широтой когнитивного охвата действительности (внутреннего мира человека), о чем свидетельствует, в частности, употребление в повести таких лексем, как *der Sinn, alles, ganzes, die Existenz, das Leben*, художественно воплощающих семантический признак «любовь и смысл жизни». Их семантика диффузна в силу отражаемых референтов.

Приведем примеры из повести: *Du warst mir – wie soll ich es Dir sagen? jeder einzelne Vergleich ist zu gering – Du warst eben alles, mein ganzes Leben. Alles existierte nur insofern, als es Bezug hatte auf Dich, alles in meiner Existenz hatte nur Sinn, wenn es mit Dir verbunden war. Du verwandeltest mein ganzes Leben [Zweig 1985: 23]. Die ganze Welt, sie existierte nur in Beziehung auf Dich [Zweig 1985: 32].* В качестве примера, иллюстрирующего денотативную сферу «бессмертия любви», может служить следующий фрагмент повести: *Da fiel sein Blick auf die blaue Vase vor ihm auf dem Schreibtisch. Sie war leer, zum ersten Mal leer seit Jahren an seinem Geburtstag. Er schrak zusammen: ihm war, als sei plötzlich eine Tür unsichtbar aufgesprungen, und kalte Zugluft ströme aus anderer Welt in seinen ruhenden Raum. Er spürte einen Tod und spürte *unsterbliche Liebe*: innen brach etwas auf in seiner Seele, und er dachte an die Unsichtbare körperlos und leidenschaftlich wie an eine ferne Musik [Zweig 1985: 64].* Приведенный отрывок повести – это ее финальный абзац. В нем описываются душевные переживания писателя Р., прочитавшего адресованное ему письмо незнакомки. Он так не смог вспомнить ее образа. Лишь на интуитивном, полусознательном уровне писатель смутно вспоминает черты незнакомки,

оказавшейся в его богатой коллекции мимолетных любовниц. Прочитанное письмо, полное любви и отчаяния молодой женщины, голубая ваза, в которой были всегда в его день рождения цветы, присланные незнакомкой как знак любви, вызывают глубокие душевные муки в его сердце.

Следует указать, что такие денотативные сферы (в отличие от названных выше более конкретные), как преданность, верность своей любви, счастье, представлены, судя по ассоциативному словарю и по словарным дефинициям лексемы *die Liebe*, как в коллективном сознании немцев, так и в концептосфере повести «Письмо незнакомки. В следующем эпизоде текста ярко выражено понятие преданности, верности своей любви, понимание этого глубокого чувства протагонистом (незнакомкой): <...>.... die jungen Leute begannen sich auf der Straße nach mir umzublicken, doch sie erbitterten mich nur. Denn Liebe oder auch nur ein Spiel mit Liebe im Gedanken an jemanden andern als an Dich, das war mir so unerfindlich, so unausdenklich fremd, ja die Versuchung schon wäre mir als ein Verbrechen erschienen [Zweig 1985: 32]. Для незнакомки даже мысль о самом безвинном флирте с молодыми людьми видится преступлением, преступлением по отношению к любви, по отношению к любимому человеку (*ein Verbrechen*).

Переживание чувства любви приносит счастье, радость человеку. Не случайно высока рекуррентность лексемы *das Glück* (20) в ответах респондентов. В повести С. Цвейга данная лексема и ее производные (*glücklich, der Glückliche, beglückend, beglückt*) имеет достаточно высокий индекс частотности употребления (14), что свидетельствует о прочной ассоциативной связи понятий счастья и любви. В приводимом ниже отрывке из повести описывается ощущение счастья, предвкушение его переживания от предстоящего свидания незнакомки с писателем Р.: Wir gingen zu Dir hinauf. Verzeih, Geliebter, wenn ich Dir sage, daß Du es nicht verstehen kannst, was dieser Gang, diese Treppe für mich waren, welcher Taumel, welche Verwirrung, welche ein *rasendes, quälendes, fast tödliches Glück* [Zweig 1985: 41]. Обращают на себя внимание оценочные эпитеты, характеризующие счастье незнакомки – *rasend, quälend, tödlich*. Они выступают эффективным средством экспрессивизации рассматриваемого текста, выполняя при этом функцию уточняющей интенсификации понятия любви (*rasend, tödlich*). Данная метафорическая характеристика счастья, а следовательно, и любви не выявлена ни в лексикографических источниках, ни в ассоциативном словаре. Оценочные признаки *rasend, quälend, tödlich*, выступающие в атрибутивной функции, представляют собой индивидуальные смысловые приращения к концепту «любовь» через его когнитивный коррелят «счастье» в повести С. Цвейга.

Известен стереотип о том, что любовь предполагает жертвенность. В немецком толковом словаре В. Варига в качестве семантического признака

слова *die Liebe* фиксируется «способность / готовность любящего к жертвенности» – «*opferbereite Gefühlsbindung, starke geschlechtsgebundene, opferbereite Gefühlsbeziehung*» [Wahrig 1992: 835]. Среди ответов респондентов ассоциат «das Opfer» или синонимичные ему слова не указаны. Видимо, для большинства носителей современного немецкого языка признак жертвенности не является обязательным в содержании понятия «любовь». В повести «Письмо незнакомки» денотативная сфера «жертвенность» представлена.

Приведем соответствующий развернутый пример кратким комментарием:

Und dann, ich kenne Dich; ich kenne Dich so gut, wie Du kaum selber Dich kennst, ich weiß, es wäre Dir, der Du das Sorglose, das Leichte, das Spielende liebst in der Liebe, peinlich gewesen, plötzlich Vater, plötzlich verantwortlich zu sein für ein Schicksal. Du hättest Dich, Du, der Du nur in Freiheit atmen kannst, Dich irgendwie verbunden gefühlt mit mir. Du hättest mich – ja, ich weiß es, dass Du es getan hättest, wider Deinen eigenen wachen Willen –, Du hättest mich gehaßt für dieses Verbundensein. Vielleicht nur stundenlang, vielleicht nur flüchtige Minuten lang wäre ich Dir lästig gewesen, wäre ich Dir verhaßt worden – ich aber wollte in meinem Stolze, Du solltest an mich ein Leben lang ohne Sorge denken. *Lieber wollte ich alles auf mich nehmen als Dir eine Last werden*, und einzig die sein unter allen Deinen Frauen, an die Du immer mit Liebe, mit Dankbarkeit denkst [Zweig 1985:43]. В данном фрагменте текста речь идет о благородстве и готовности к жертвенности во имя любви героини произведения. Она не решается огорчить писателя Р., которого любит, разговором о своей беременности, зная его образ жизни, привычки, легкость во всем и вся, даже в любви – *das Leichte, das Spielende liebst in der Liebe*. Незнакомка боится стать обузой для любимого, поэтому решается на роды и на воспитание в одиночку их сына. Ключевые позиции в приведенном отрывке занимают лексемы *verantwortlich, die Freiheit, der Stolz, das Verbundensein, die Last, lästig*, подчеркивающие желание незнакомки не доставлять хлопот, беспокойств любимому, боязнь ограничить его свободу рождением ребенка.

Ревность и обида занимают также заметное место в когнитивном пространстве повести С. Цвейга. Отметим, что в словаре ассоциаций они отсутствуют. При этом, правда, следует указать, что в повести сами лексемы *die Eifersucht* и *die Kränkung* не употреблены. Концепты ревности и обиды в ней не обозначаются, но выражаются. Приведем пример, иллюстрирующий выражение ревности: <...>... *zweimal sah ich Dich auch mit Frauen, und nun empfand ich mein Erwachsensein, empfand das Neue, Andere meines Gefühls zu Dir an dem plötzlichen Herzzucken, das mir quer die Seele zerriß, als ich eine fremde Frau so sicher Arm in Arm mit Dir hingehen sah* [Zweig 1985: 35]. Переживание ревности незнакомки вызвано видом шедшей с писателем Р. женщины. Глубина этого чувства эксплицирована словом *das Herzzucken* и фразеологизмом *die Seele zerreißen*.

Чувство обиды незнакомки было вызвано тем, что писатель Р., не узнав ее, увидев на лице: *Mir schlug das Herz: unwillkürlich mußte ich meinen Schritt verlangsamten, und wie ich aus einer nicht zu bezwingenden Neugier mich umwandte, sah ich, dass Du stehen geblieben warst und mir nachsahst. Und an der Art, wie Du neugierig interessiert mich beobachtetest, wußte ich sofort: Du erkanntest mich nicht* [Zweig 1985: 36]. В повести «Письмо незнакомки» обида и отчаяние протагониста часто выражаются в одном и том же контексте. Здесь мы имеем дело с кластерной экспликацией этих чувств. В приведенном ниже фрагменте произведения героиня выражает чувство обиды, досады в адрес возлюбленного его к ней невниманием, с одной стороны, и здесь же описывается состояние ее глубокого отчаяния, вызванного смертью ребенка, одиночеством, душевной пустотой: *Mein Kind ist gestorben, unser Kind – jetzt habe ich niemanden mehr in der Welt, ihn zu lieben, als Dich. Aber wer bist Du mir, Du, der Du mich niemals, niemals erkennst, der an mir vorbeigeht wie an einem Wasser, der auf mich tritt wie auf einen Stein, der immer geht und weiter geht und mich läßt in ewigem Warten? Einmal vermeinte ich Dich zu halten, Dich, den Flüchtigen, in dem Kinde. Aber es war Dein Kind: über Nacht ist es grausam von mir gegangen, eine Reise zu tun, es hat mich vergessen und kehrt nie zurück. Ich bin wieder allein, mehr allein als jemals, nichts habe ich, nichts von Dir – kein Kind mehr, kein Wort, keine Zeile, kein Erinnern, und wenn jemand meinen Namen nennen würde vor Dir, Du hörtest an ihm fremd vorbei* [Zweig 1985: 62].

Подытожим изложенное выше.

Эмоциональный концепт «любовь» имеет статус базисного концепта в повести С. Цвейга «Письмо незнакомки», что обусловлено идейным содержанием и тематической направленностью данного произведения. Этот концепт вербализуется посредством двух способов – через обозначение (т.е. наименование лексемы *die Liebe*) и выражение. Второй способ вербализации эмоционального концепта «любовь» является, судя по статистическим показателям, доминирующим.

Базисными денотативными сферами в когнитивном пространстве повести С. Цвейга выступают: 1) смысл жизни в любви; 2) бессмертие любви; 3) преданность, верность своей любви; 4) счастье; 5) жертвенность; 6) ревность; 7) обида; 8) отчаяние.

В повести «Письмо незнакомки» эмоциональный концепт «любовь» ассоциативно связан прежде всего с такими явлениями, как «*unsterblich*» (бессмертный), «*das Herz*» (сердце), «*die Seele*» (душа) «*die Blumen*» (цветы).

Сопоставление содержательных характеристик эмоционального концепта «любовь», зафиксированных в лексикографических источниках и немецком ассоциативном словаре, с характеристиками данного концепта в повести С. Цвейга позволяет увидеть в них как общие, так и различающиеся когнитивные признаки. Индивидуально-авторский

концепт «любовь» С. Цвейга ассоциативно богаче концепта «любовь», представленного в коллективном сознании немцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрович, Н.В. Концептосфера художественного произведения в оригинале и переводе (на материале романа Ф.С. Финджеральда «Великий Гэтсби») [текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Александрович Наталья Владимировна. – Волгоград, 2010. – 21 с.
2. АН – Ассоциативные нормы русского и немецкого языков [текст] / Н.В. Уфимцева, И.А. Стернин и др. – М.: Воронеж, изд-во «Истоки», 2004. – 130 с.
3. Вебер, М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания [текст] // Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 345–415.
4. Выстропова, О.С. Гипербола и сравнение как способы репрезентации индивидуально-авторского концепта «любовь» в творчестве Р. Бёрнса [текст] / О.С. Выстропова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». 2013. – №1 (76). – С. 92–95.
5. Карасик, В.И. Культурные концепты: проблема ценностей [текст] / В.И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты. Сб. науч. тр. – Волгоград, Перемена, 1996. – С. 3–16.
6. Карасик, В.И. Концепт как категория лингвокультурологии [текст] / В.И. Карасик // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». 2002. – №1 (01). – С. 14–23.
7. Карасик, В.И. Языковая кристаллизация смысла [текст] / В.И. Карасик. – Волгоград, Парадигма, 2010. – 422 с.
8. Шаюк, А.Ю. Эмоциональный лингвокультурный концепт *Angst* / «страх» и способы его репрезентации в авторском идиостиле Ф. Кафки [текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Шаюк Антонина Юрьевна. – Воронеж, 2009. – 23 с.
9. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch [Text] / Wahrig, G. – Gütersloh – München, Verlagsgruppe Bertelsmann, 1992. – 1493 S.
10. Zweig, Stefan. Brief einer Unbekannten // Zweig Stefan. Brief einer Unbekannten. Die Hochzeit in Lyon. Der Amokläufer. Drei Erzählungen. – Frankfurt am Main, St. Fischer Verlag, 1985. – 164 S.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Седова Елена Павловна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент,

заведующая кафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

В наши дни компьютерный жаргон стал неотъемлемой частью электронной коммуникации. Это стало следствием бурного развития компьютерных технологий во второй половине двадцатого века и широкого распространения компьютеров в 80-90 годах 20 века. Сегодня компьютеризация общества продолжается, все больше и больше людей используют компьютеры в своей профессиональной деятельности, в учебе и развлечениях, что неизбежно отражается в языке.

Большой энциклопедический словарь «Языкознание» определяет жаргон как «разновидность речи, используемой преимущественно в устном общении относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии (жаргон программистов), положения в обществе (жаргон русского дворянства в 19 в.), интересов (жаргон филателистов) или возраста (молодежный жаргон). От общенародного языка жаргон отличается специфической лексикой и фразеологией и особым использованием словообразовательных средств» [БЭС1998:151].

Опираясь на данную дефиницию, можно определить компьютерный жаргон как лексику, употребляемую только людьми, имеющими непосредственное отношение к компьютерам в повседневной жизни, заменяющую профессиональную лексику и отличающуюся разговорной, а иногда и грубо-фамильярной окраской.

Сегодня IT-сфера постоянно развивается и движется вперед, вместе с ней развивается компьютерный жаргон, а значит, этот пласт лексики еще далеко не сформирован и будет только шириться, все больше и больше проникая в речь людей, далеких от программирования и компьютеров. Со сменой технологий старые слова забываются, им на смену приходят новые жаргонизмы, отражающие веяние времени. Некоторые из них остаются в речи, закрепляются и переходят в профессионализмы. Этот процесс, также как и развитие самих компьютеров, проходит очень стремительно. Если в любом другом жаргоне слово может существовать на протяжении десятков лет, то в компьютерном жаргонелишь за прошедшее десятилетие бурного технического прогресса появилось и ушло в историю невероятное количество слов. Поэтому исследование лексики компьютерного жаргона с точки зрения семантики представляется на сегодняшний момент актуальным.

В качестве материала исследования послужили 76 современных немецких компьютерных жаргонизмов с *caïmagerman-bash.org*, представляющего собой сборник ярких и смешных цитат из Интернет-чатов, из электронного словаря немецкого сленга *super slang.de* -, а также

из личной переписки носителей языка в ноябре 2013 на сайте *sharetalk.com*, служащем для общения носителей различных языков. Следует отметить, что в переписке принимали участие носители языка, которые не являются работниками ИТ-сферы, но активно используют компьютер в работе и отдыхе.

Анализ семантики современных немецких компьютерных жаргонизмов свидетельствует о возможности выделения четырех тематических групп соответствующих лексем.

В первую группу вошли жаргонизмы, обозначающие операции, проводимые пользователем, и сбои во время работы компьютера, например:

uploaden – загружать данные в Интернет;

cheaten – обманывать, использовать cheat-коды;

surfen – листать страницы в Интернете, переходить с одного сайта на другой

chatten – общаться в Интернете;

mailen – отправлять сообщений по электронной почте;

downloaden – загружать информацию;

googeln – искать что-либо в Интернете, пользуясь гуглом;

formatieren – форматировать данные;

scanen – сканировать;

markieren – выделять часть текста другим цветом;

programmieren – программировать что-либо, писать текст программы;

copieren – делать копию;

installieren – устанавливать, монтировать;

pingen – «пинговать», проверять связь с сервером;

speichern – сохранять данные, хранить;

brennen, rösten – «прожигать» диск, т.е. записывать на него данные;

derJam – затор (конфликт, возникающий в канале передачи данных локальной сети при столкновении передаваемых пакетов);

cklicken, ancklicken – кликать (щелкать кнопкой мыши);

verklicken – кликнуть мышью не туда, куда было нужно;

hängenbleiben, einfrieren, spinnen – зависать, «глючить» (о компьютере, картинке, программе);

dasFeedback – отклик, обратная связь, цепь обратной связи;

einbuchen – регистрироваться (например, на сайте);

einchecken – зарегистрировать что-либо на сервере;

tippen – набирать текст на компьютере;

derHänger – зависание компьютера;

scrollen – прокручивать содержимое окна или его секции;

photoshoppen – «фотошопить», обрабатывать изображение в программе Photoshop;

dasCaching – кэширование (временное сохранение истории браузера);

derRegular - постоянный выход в интернет.

Вторую группу представляют жаргонизмы, относящиеся к программному обеспечению и его производным, например:

dieDemo, dieCripple – неполный вариант программы, предназначенный для ознакомления;

dieFavoriten– папка «Избранное»;

dieFaxsoftware – программное обеспечение для факса;

derPixel – пиксель;

dasPortal – интернет-ссылка;

derCode – программа, ее текст;

derQuäl-kot – плохо сделанный, вымученный, программный код;

derDateischlüssel – файловый ключ;

derDatasever – сервер банка данных;

mouseless – без использования компьютерной мыши;

mitBugsein – содержать ошибку (о программе);

dieTestversion – тестовая версия продукта;

dasIcon – ярлык, иконка на рабочем столе;

derApp – прикладная программа;

dieWirtsdatei – хост-файл программы;

dieBassbox – программа для работы со звуковыми файлами.

К третьей группе мы отнесли жаргонизмы, обозначающие пользователя, например:

der Cracker, der Hacker, der Häckse - компьютерный взломщик;

der Geek, der Mousepotato, der Nerd, der Computerfreak – пользователь, «помешанный» на компьютерах, компьютерный фрикер;

derLurker – пользователь, читающий ведущуюся дискуссию, но не принимающий в ней участия;

derLuser – пользователь-неудачник;

derWizard – мастер настройки системы;

derNewbie – новичок, «зеленый», «нуб»;

derAdmin – администратор;

derUser – пользователь;

derNet-God – умелый пользователь или программист.

К четвертой группе относятся жаргонизмы, обозначающие детали компьютера и компьютер в целом, например:

derHackbrett – клавиатура;

derFreezer, derCooler – охладитель;

dieBüchse, derCompi, dieDose, dieKiste, derEimer – процессор или компьютеров с ее гарнитурой;

der Harddisk, der Harddrive – жесткий диск;

dasMotherboard – материнская плата.

Самая многочисленная группа (34 жаргонизма) – это тематическая группа слов, обозначающих операции на компьютере и сбои в его работе.

Можно предположить, что именно действия на компьютере и сбои в его работе вызывают больше всего эмоций у пользователей, что и служит причиной многочисленности жаргонизмов данного типа. При работе над материалами сайта german-bash.org нами было встречено шутовское заигрывание девушки с программистом, которое отлично иллюстрирует это: «*Pingmich, scanmich, gibmirHostnamen*».

Второй по величине стала группа жаргонизмов, используемых для обозначения программного обеспечения и его производных. Здесь насчитывается 17 жаргонизмов.

Всего было выявлено 15 жаргонизмов, применяемых для обозначения пользователя. Компьютер и его оборудование тоже не смогли избежать насмешек (*der Eimer*) (всего 12 жаргонизмов).

Существующий сегодня компьютерный жаргон весьма популярен среди пользователей, что обуславливается его емкостью (иногда 3-4 жаргонизмами можно передать информацию, заложенную в нескольких предложениях) и эмоциональностью, которой лишены термины. Также можно сказать, что компьютерный жаргон является своеобразной «отдушиной», облегчающей процесс интеграции нового слова, часто заимствованного из английского языка, и, следовательно, чуждого по звучанию и написанию. Большинство пользователей не владеют английским языком, и для них восприятие большого количества иностранных терминов было бы существенным затруднением при работе с компьютером.

Приведенные в качестве примеров лексемы показывают, что в целом компьютерный жаргон экспрессивен, ёмок и ярок. Он позволяет оживлять сухой язык профессионализмов и заменить сложные и длинные термины короткими, емкими словами, понятными сегодня большинству пользователей. Нельзя забывать и о другом свойстве компьютерного жаргона: каждый, кто говорит на нем, осознанно или неосознанно подчеркивает свою принадлежность группе людей, использующих компьютер. То есть использование рассмотренных нами жаргонизмов может служить своеобразным маркером, по которому люди распознают тех, кто имеет схожие интересы и знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь «Языкознание». - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 685 с.
2. german-bash.org
3. superslang.de

СЕМАНТИКА ДЕРИВАТОВ, ОБРАЗОВАННЫХ С ПОМОЩЬЮ ПОЛУСУФФИКСОВ - АНТРОПОНИМОВ

Сосновская Аделя Наилевна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Большую роль в обогащении словарного состава современного немецкого языка играют личные имена людей или антропонимы - личные имена (*Hermann*), фамилии (*Hesse*), псевдонимы (*Hans Fallada*), клички (*Friedrich Barbarossa = Rotbart «Рыжебородый»*). С помощью антропонимов образуются сложные и производные слова. В данной статье освещаются результаты исследования производных слов или дериватов современного немецкого языка, образованных с помощью антропонимов, с точки зрения семантики.

В немецком языке личные имена достигают такой степени деконкретизации своего значения, что они могут превращаться в полусуффиксы и суффиксы.

Ориентируясь на исследования М.Д.Степановой и А.П. Буянова, мы рассматриваем полусуффиксы как «...вторые составляющие сложных слов, которые, обладая частотностью образования и функционирования, претерпевают в составе целого переосмысление и в разной степени приближаются к обычным словообразовательным суффиксам, но не теряют в то же время материальной и частично семантической связи с опорным словом...». [Степанова 1953: 78-79, Буянов 1979: 23]

В качестве материала исследования выступили существительные, образованные с помощью полусуффиксов – антропонимов, извлеченные методом сплошной выборки из «Словаря немецких личных имен» [Александрова Т.С., Добровольский Д.О., Салахов Р.А. 2000].

Исследование показало, что по модели *лексическая корневая морфема + полусуффикс – антропоним*, образовано 259 существительных. Лексическая корневая морфема, к которой присоединяется полусуффикс – антропоним, может быть выражена существительным, глаголом или прилагательным.

Дериваты, образованные путем прибавления к существительным полусуффиксов-антропонимов могут быть распределены с точки зрения

семантики по следующим тематическим группам:

1. Обозначения лиц по их отношению к объекту воздействия. Внутри данной группы наиболее рельефно выделяется группа слов с полусуффиксами - *fritze*; - *achim*; - *august*; - *maxe*; - *michael*; - *liese*; - *fried*; - *heini*; - *juli*; - *hansl*; - *kaspar/ kasper*; - *peter*; - *norbert*; - *hans* со значением «продавец, торговец предметом, обозначенным производящей основой». В качестве производящих основ выступают конкретные существительные, например: *Autofritze* «торговец автомобилями», *Apfelfritze* «торговец фруктами и овощами», *Gemüsefritze* «зеленщик, торговец овощами», *Antiquitätenfritze* «антиквар»; *Zigarrenachim* «торговец табачными изделиями»; *Briefmarkenaugust* «почтовый служащий», *Reklameaugust* «специалист по рекламе»; *Wurstheini* «колбасник (торговец)»; *Eismaxe* «мороженщик, продавец мороженого»; *Stiermichel* «пастух»; *Kramliese* «мелочная торговка, мелкая лавочница» и т.д.
2. Обозначения лиц по их отношению к инструменту, посредством которого осуществляется то или иное действие, тот или иной род профессиональной деятельности, например: *Fagottfried* «фаготист»; *Lenkradfritze* «водитель», *Lampenfritze* «осветитель (в театре и т. п.)», *Pinselfritze* «мазила (о плохом художнике)»; *Huppheini* «мальчик, поющий на клиросе, клиросник»; *Aspirinaugust* «рядовой медико-санитарной службы»; *Harfenjule* «арфистка», *Telephonjule* «телефонистка» и т. п. 3) Обозначения лиц по их сфере деятельности, а также по их принадлежности к какому-либо коллективу, учреждению, объединению, например: *Ackerfritze* «сельскохозяйственный рабочий; батрак»; *Chemiefritze* «работник химической промышленности», *Gewerkschaftsfritze* «профсоюзный работник», *Theaterfritze* 1) «актер»; 2) «режиссер»; *Feldheini* «сельскохозяйственный рабочий; батрак», *Regierungsheini* «правительственный чиновник» и т.д.
3. Обозначения лиц по их отношению к продукту своего труда, например: *Jambenfritze* «стихоплет, рифмоплет, стихокропатель»; *Kleiderfritze* «закройщик в ателье женской одежды», *Sargfritze* «гробовщик» и т. п.
4. Обозначения лиц, характеризующихся по определенным внутренним свойствам, отрицательным наклонностям и увлечениям, а также по тем или иным физиологическим признакам: *Mamahansl*, *Mutterhansl*; *Mutterkaspar*, *Mutterkaspe r* «маменькин сынок», *Salatskasper* «любитель салатов», *Suppenkaspar*, *Suppekasper* «человек, который не любит есть суп»; *Angstpeter* «трус», *Mädchenpeter* «бабник, юбочник, волокита»; *Pfenningliese* (разговорный вариант) «скупая женщина, скряга». Отглагольные существительные с полусуффиксами-антропонимами

в семантическом отношении более компактны. Они, как правило, обозначают лиц, обладающих теми или иными положительными или отрицательными качествами.

Наиболее богатым набором полусуффиксов представлена группа существительных, обозначающих людей, обладающих отрицательными чертами характера, склонностями к совершению того или иного действия, а также по физиологическим особенностям (110 лексических единиц).

Для образования таких существительных служат полусуффиксы-антропонимы *-fritze*; *- august*; *- maxe*; *- liese*; *- heini*; *- juli*; *- peter*; *- hans*; *- joggel*; *- juste*; *- suse*; *- berger*; *- marie*.

Глаголы, выступающие в качестве производящих основ данных существительных, обычно выражают привычные, постоянные, повторяющиеся или длительные действия, в результате чего появляются следующие дериваты: *Kleckerhans* «грязнуля, пачкун»; *Stotterfritze* «заика (о мужчине)», *Trodelfritze* «копун, медлительный человек»; *Plauderjoggel* «болтун, пустомеля»; *Frierjuste* «мерзляка»; *Faselsuse* «пустомеля»; *Druckeberger* «лодырь, симулянт; трус»; *Lachmarie* «хохотушка, хохотунья» и т. п. Рассмотрим более подробно, с глаголами какой семантики антропонимы-полусуффиксы образуют новые слова.

В ходе исследования было выявлено 91 производное слово с личными именами в качестве полусуффиксов, образованное от

- глаголов речи, например: *Klatschhanne*, *Klatschtrine*, *Klatschpeter*, *Klatschliese*, *Klatschfritze*, *Klatschhans* «болтунья; кумушка; болтун, пустомеля», *Quackelsuse*, *Quackelliese*, *Quackelfritze*, *Quackelhans* «болтун; болтунья», *Quasseltrine*, *Quasselfritze*, *Quasselpeter* «болтунья; болтун, брехун, пустомеля», *Schnatterliese* «болтушка, трещотка (о женщине)» и т. п.;
- глаголов состояния, например: *Lachmarie*, *Lachthomas*, *Lachdorthel*, *Lachhannes*, *Lachguste*, *Lachtrine*, *Lachkatharine*, *Lachjule*, *Lachliese*, *Lachpeter* «хохотун; насмешник; хохотушка, насмешница»; *Heulfritze*, *Heuljule*, *Heulliese*, *Heulmichel*, *Heulpeter*, *Heulrest*, *Heulsuse*, *Heultrine* «рева, плакса» и т. д.;
- поведенческих глаголов, например: *Bummelsteffen*, *Bummelliese*, *Bummelfritze*, *Bummelheini* «копун, медлительный человек; копуша»; *Klecherhans*, *Klecherguste*, *Klecherpeter*, *Klecherliese*, *Klecherfritze*, *Klecherhannes* «грязнуля, пачкун»; *Zappelphilipp*, *Zappelrest*, *Zappelhanne*, *Zappelpeter*, *Zappelliese*, *Zappelfritze*, *Zappelpeter* «непоседа, юла; нетерпеливый, беспокойный, нервный человек» и т. п.

Можно также назвать 19 дериватов с полусуффиксами при глагольных основах для обозначения лиц по роду занятия, например: *Flüsterlotie* «суфлер (женщина)» (*flüsteren* «шептать»), *Begrüßaugust* «метрдетель; администратор (в гостинице и т. п.)» (*begrüßen* «приветствовать, здороваться, поклониться, кланяться»),

Schäkeraugust «конферансье; чтец, мастер художественного чтения» (*schäkern* «шутить, балагурить»), *Klebefritze* «судебный исполнитель» (*kleben* «клеить; наклеивать»), *Klettermaxel* «вор-форточник» (*klettern* «лазать, лезть, взбираться, карабкаться»), *Grüßheini* «метрдетель» (*grüßen* «приветствовать; здороваться; кланяться»), *Werbeheini* «специалист по рекламе» (*werben* «вербовать; набирать»), *Tippmieze* «машинистка, стенографистка» (*tippen* «печатать на машинке»), *Winkemieze* «регулирующая уличного движения» (*winken* «делать знак; махать, сигнализировать») и т. п.

14 существительных образовано по модели «прилагательное + полусуффикс-антропоним». Существительные, образованные по этой модели, объединяются нами в две группы:

- 1) дериватов, обозначающих лиц - носителей тех признаков, которые выражены производящей основой. Как правило, они обозначают людей по интеллектуальным свойствам, отрицательным чертам характера, например, *-nickel*: *Bösnickel* «злюка, насмешник; язва»; *-michel*: *Dummichel* «дурачок, простофиля»; *-hans*: *Faulhans* «лентяй»; *-heini*: *Pickelheini* «прыщавый»; *-peter*: *Dumpeter* «дуралей, олух, балда»;
- 2) дериватов, обозначающих людей по их отношению к определенной профессии или должности, например, *-fritze*: *Kriminalfritze* «сыщик, чиновник уголовной полиции».

Рассмотренные нами примеры свидетельствуют о том что, общее значение производного слова обусловлено семантикой корневой морфемы.

Проведя анализ дериватов, образованных с помощью антропонимов, мы установили, что наиболее продуктивными являются полусуффиксы – *fritze*(35), *-heini*(30), *-liese* (27), *-maxe* (19).

Также в ходе нашего исследования был установлен тот факт, что практически все дериваты с антропонимами-полусуффиксами обладают отрицательной коннотацией. В зависимости от ситуации образования имеют либо мягкую шутливую, насмешливую окраску, либо выражают негативное, неодобрительное отношение с пренебрежительным, презрительным или грубым оттенком. Однако нами были выявлены и производные слова с положительной или нейтральной оценкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Т.С.Словарь немецких личных имен. Происхождение. Значение. Употребление / Т.С.Александрова, Д.О.Добровольский, Р.А.Салахов. – М.: Рус. яз., 2000. – 248 с.
2. Буянов, А.П. Субстантивные полусуффиксы в словообразовательной системе современного немецкого языка / А.П.Буянов. – М., 1979. – 23 с.
3. Степанова, М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. –М.:Издательство литературы на иностранных языках, 1953. –375 с.

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА В ПОЭЗИИ ВАСИЛИЯ КАМЕНСКОГО С ПОМОЩЬЮ АНАЛИЗА ОККАЗИОНАЛИЗМОВ

Гриценко Элеонора Анатольевна

магистрант Астраханского государственного университета

учитель русского языка и литературы

МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 1»

г. Астрахань, Российская Федерация

Творчество многих поэтов начала XX века отличается стремлением к максимальному использованию выразительных возможностей слова, к новизне выражения, к свежему, непривычному словесному образу, что нашло свое воплощение в создании различного рода индивидуально-авторских новообразований.

Создание индивидуально-авторских новообразований – типичное для поэтической речи явление, но одни поэты создают новые слова активно, другие образуют их редко, а третьи вообще не прибегают к словотворчеству. Такое отношение к использованию окказионализмов связано с творческой индивидуальностью поэта. Впервые окказиональное слово в русском языке как выразительное поэтическое средство появляется в поэзии Е.А. Баратынского. На протяжении XIX-XX веков наблюдается расцвет окказиональных новообразований в поэзии. Так, в начале XX века, с одной стороны, есть творчество О. Мандельштама, Б. Пастернака, А. Ахматовой, где почти не используются новообразования, с другой – произведения М. Цветаевой, В. Хлебникова, В. Маяковского, в словаре языка которых насчитывается более 1000 (а у Маяковского более 2000) окказиональных единиц.

Неологизмы, став общепотребительными, перестают быть таковыми, окказионализмы же не претендуют на вхождение в узус, независимо от того, созданы они безымянным автором или имеют автора.

Художественные окказионализмы могут создаваться на разных языковых уровнях. *Фонетические окказионализмы* рождаются в том случае, когда автор предлагает в качестве новообразования какой-либо звуковой комплекс, полагая, что этот комплекс передаёт некую семантику. *Лексические окказионализмы* создаются в большинстве случаев комбинацией различных узуальных основ и аффиксов по языковым продуктивным, малопродуктивным или непродуктивным словообразовательным моделям или по окказиональным (неизвестным

языку) моделям. *Морфологические окказионализмы* представляют собой «отсутствующее в языке (в норме) и мало запотенцированное его системой соединение какой-либо морфологической категории со словами или словоформой, а также отсутствующее в языке соединение определенных словоизменительных аффиксов с определёнными основами». *Фразеологические окказионализмы* мотивированы устойчивым сочетанием слов. Они построены на обыгрывании соотношений фразеологической производящей основы и производного окказионального словосочетания.

Способы образования новых слов могут быть узуальными и окказиональными, чистыми и смешанными (сочетающими несколько чистых способов).

В словотворчестве В. Каменского встречаются способы образования окказионализмов, требующие некоторых комментариев, поскольку в лингвистической литературе они определены не всегда однозначно.

Нулевая суффиксация характеризуется тем, что в качестве основного словообразовательного средства выступает нулевой суффикс. Этим способом Василием Каменским образованы окказионализмы *стень, весень, изумрудь*.

Аналогия (словообразование по конкретному образцу) является одним из наиболее распространённых приёмов создания окказионализмов. Порождая окказионализм, автор может отчётливо осознавать связь со словом-образцом и использовать её для выявления внутренней формы новообразования. Так, по аналогии к слову «музыкант» В. Каменский создаёт окказионализмы *звукант* («звучающий музыкант») и *словокант*: *В тенеюжной прохладе бананов Музыканим звукант какаду* («Вино»); *словокант* («словесный музыкант», то есть «поэт»): *Верь: станет стень стеной Бродячий словокант Зайдёт во двор с циною Сыграть устами мант* («Жонглёр»).

В поэтических текстах В. Каменского более 300 новообразованных существительных. На этом этапе анализа окказионализмов нами были вычленены следующие группы слов: 1) окказионализмы, созданные с отклонением от семантики узуальных словообразовательных моделей, 2) окказионализмы, образованные со сменой производящей основы, 3) окказионализмы, созданные по незузальным моделям.

Причины, побуждающие художников слова к созданию индивидуальных новообразований: 1) необходимость ***точно выразить мысль*** (автору недостаточно узуальных слов для выражения своей мысли); 2) стремление автора ***кратко выразить мысль*** (в этом случае авторские новообразования могут заменить словосочетание и даже предложение).

Нередко Василий Каменский прибегает к *олицетворению*: *Цветёнок аленький, Цветёнок маленький, Душистый мой. Снежонок таленький На тай-проталинке, Весенний мой. Дружонок дальенький, Ты где, удаленький,*

Ласканный мой. Снежонок и цветёнок наделяются человеческими чувствами, что обусловлено параллельной конструкцией последней строфы.

Наряду с анафорой, в отдельных стихотворениях появляется эпифора, в состав которой включает новообразования, относящиеся к одному словообразовательному типу. Так, например, в стихотворении «Акафист» находим: *венчаль – встречаль- молчаль-звучаль- звучальные радости*

Создание и употребление В. Каменским индивидуально-авторских новообразований – не дань футуристической идее. Они отражают индивидуальный поэтический стиль автора: стремление к новизне выражения, к «свежему» словесному образу; «сгущение образности», экономное выражение мысли и другие.

Функции новообразований Каменского могут быть различны: экспрессивная, номинативная, выразительная, оценочная, стилистическая.

Окказионализмы служат средством создания образности в составе тропов и стилистических фигур.

Своеобразие индивидуального стиля В. Каменского проявляется и в создании слов, служащих стилизации речи персонажей его произведений. Поэт создаёт «сниженные» слова не случайно. Это делается умышленно, чтобы создать образ автора – человека простого, близкого читателю (слушателю), носителя языка улицы. С этой же целью нередко используются разнообразные фольклорные мотивы: стилизация элементов народных песен, частушек. В. Каменский активно ищет новые рифмы, экспериментируя при этом со словом, создавая окказионализмы.

Окказионализмы поэта входят в состав различных выразительных средств поэтического языка. Они используются в качестве метафоры, сравнения, олицетворения, различных видов повтора: повтора слов одной словообразовательной структуры, лексического повтора, синтаксические повторы (анафора, эпифора).

Анализ новообразований Василия Каменского и приёмов их употребления в тексте позволяет утверждать, что обращение к окказиональному словотворчеству – одна из ярких особенностей стиля поэта. Словотворчество является не самоцелью поэта, а попыткой создать новые эмоциональные контексты, выразить языковыми средствами образы, в которые поэт вкладывает свои мысли, впечатления и переживания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.И. Неологизмы и окказионализмы // Вопросы современного словообразования, лексика, стилистика. Науч. тр. Т. 5. Куйбышев, 1974.
2. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: Уч. пособ. Калининград, 1997.
3. Григорьев В.П. Словотворчество и смежные проблемы языка поэта. М., 1986.

4. Земская Е.А. Окказиональные и потенциальные слова в русском словообразовании // Актуальные проблемы русского словообразования. Ч. 1. Материалы республиканской научной конференции. Самарканд, 1972.
5. Ковалевская Е.Г. Вопрос об узуальном и окказиональном в лингвистической литературе // Узуальное и окказиональное в тексте художественного произведения. Л., 1986.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

О СПЕЦИФИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГЕЗИВНЫХ СРЕДСТВ В МЕДИЙНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Дудникова Лина Викторовна

преподаватель кафедры романской филологии,
аспирант кафедры русского языка и теории языка

Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

В последние годы исследования в области лингвистики текста стали одним из наиболее перспективных направлений развития гуманитарного знания. С тех пор как акцент изучения сместился с формального анализа текста к функциональному и динамическому, термин «дискурс» получил широкое употребление в современной лингвистике.

Однако теория дискурса находится в стадии активного формирования, поэтому исходя из многоплановости использования этого понятия, сегодня существует несколько подходов к определению данного явления. Известны фундаментальные работы У. Чейфа, П. Серио, Т.А. ван Дейка, Ю.С. Степанова, Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой, Т.В. Милевской, Н.И. Формановской, И.В. Карасика, А.Д. Самойловой, Г.Н. Манаенко и др. Так В.В. Красных дает следующее определение дискурса - это вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими планами [Красных 2001: 113].

По мнению Е.О. Менджерицкой дискурс - это передача когнитивного содержания, вкладываемого адресантом адресату через посредство текста в его лингвистическом воплощении и заложенных в нем определенных стратегий подачи информации [Менджерицкая 2005: 55]. В этом определении в сжатом виде даны посылки того, что текст - это посредник между участниками коммуникации и их установками, в котором отражаются и воплощаются стратегии коммуникантов; а дискурс - это

процесс, динамическое явление, которое, по сути, и делает возможным воплотить эти стратегии в жизнь.

Текст рассматривается как составной элемент антиномии «текст-дискурс», как форма осуществления дискурсивной деятельности, внешнее выражение речевого общения в языковом коде, как явление, отвечающее на вопрос, как воплощается определенный тип речевого поведения в зависимости от внутренних и внешних условий дискурса.

Таким образом, текст может трактоваться через дискурс тогда, когда он реально воспринимается и попадает в текущее сознание воспринимающего его человека. Понятие «дискурс» связывается с анализом языкового отрезка как процесса с учетом участников и условий этого события, их знаний, сложившейся ситуации общения; понятие «текст» связано с анализом языкового отрезка как продукта указанного выше процесса [Милевская 2003: 56].

Интересной для исследования представляется такая разновидность дискурса, как медийно-публицистический. В наиболее широком смысле под медиадискурсом понимаются «все процессы и продукты речевой деятельности в сфере массовой коммуникации, взятые во всей полноте и сложности» [Добросклонская 2006: 21].

Многие авторы одновременно пользуются несколькими синонимами понятия «дискурс масс-медиа», «медийно-публицистический дискурс», который все чаще понимается как «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [Желтухина 2004: 132].

Принимая подход к тексту как результату, продукту дискурса, мы оказываемся перед необходимостью выяснить, что определяет характер и средства связи элементов медийно-публицистического дискурса. Рассмотрим понятия «когезия» и «когерентность», являющиеся основными характеристиками любого типа дискурса, в том числе и медийно-публицистического. Оба термина происходят от английского глагола to cohere, но различные производные прилагательные cohesive и coherent говорят о разных оттенках значения. Когезия - это лингвистические средства (грамматические, лексические, фонетические), благодаря которым предложения в дискурсе соединены в более крупные единицы на структурном уровне. Когерентность обозначает согласованность и логическую связанность на смысловом уровне. Можно выразить эту идею иначе, если дискурс «когерентен», он четко организован, имеет логическую последовательность идей и может быть легко понят реципиентом; если дискурс «когезивен», его элементы (слова,

предложения, параграфы и т. п.) хорошо структурированы и соединены вместе.

Обратимся к примерам:

Актеры начинают спектакль на убедительной лирической волне. Приехавшие из Парижа персонажи осматриваются, всматриваются, узнают родное пространство. Эта сцена - пример редкого по силе и простоте драматизма (Известия, 11.04.2014).

Mutantemétamorphique à
lapeableueetauxalluresreptilienneselleestlesoldatleplusfidèledeMagneto.
Experteenartsmartiaux, maniementd'armes, espionnageetséduction,
lajeunefemmealtèresonapparenceetimite à laperfectionn'importequelhumain:
desavoix à sesempreintesdigitales. Mystiquea été jouée par Rebecca Romjin,
Morgan Lily et récemment Jennifer Lawrence (Le Figaro, 10.04.2014).

Эти полипредикативные конструкции организуют темы *спектакль* и *Mystique*, представленные рядом лексических синонимов *актеры-персонажи-сцена-драматизм* и *mutante-experte-soldat*. Каждое из этих предложений получает свои коммуникативные качества в шпильке с контактами с другими предложениями.

Медийно-публицистический дискурс широко представлен текстами газет, журналов и периодических интернет-изданий. Газета выступает функционально-стилевым явлением, основанным на новых нетрадиционных принципах, специфичность которого усугубляется включением в систему вновь образовавшихся массово-коммуникативных стилей. Р. Пюше замечает, что в газете сложился оригинальный стиль, и язык газеты следует изучать исходя из той роли, которую она играет в современном обществе [Pucheu 1965: 18].

Трактовки языка средств массовой коммуникации весьма разнообразны. По мнению Т.Г. Добросклонской, понятие «язык массовой коммуникации» в современной лингвистике все чаще понимается «не только как совокупность текстов, функционирующих в сфере массовой коммуникации, а как отдельная область речеупотребления, характеризующаяся вполне определенными признаками и особенностями на всех языковых уровнях» [Добросклонская 2005: 38].

О.В. Александрова отмечает, что язык СМИ «наиболее быстро реагирует на все изменения в общественном сознании, отражая состояние последнего и влияя на его формирование» [Александрова 2003: 89].

Французские лингвисты говорят о формировании «langage médiatique» как особого феномена, оказывающего все большее влияние на речевую практику носителей языка. «Langage médiatique» вырабатывает свою норму, ведущее место в которой отводится критерию функциональной нагрузки языковых средств. Несмотря на то, что в его основе лежит литературно-нормированный язык, он остается открытым

для экспрессивно-окрашенных и эмоционально-оценочных слов и выражений народно-разговорного источника.

«Langage médiatique» представляет собой специфическое отображение действительности, создаваемое в рамках СМИ. Оно сочетает выразительные средства письменной, звучащей и подкрепленной изображением речи [Charles de Mestral 2004: 145].

Д.Э. Розенталь, Г.Я. Солганик и др. также указывают на формирование речевого облика современных СМИ под существенным влиянием разговорности, поскольку сфера СМИ всегда была сферой, которая вбирала в себя достижения всей речевой практики общества. По их мнению, это влияние наблюдается, прежде всего, в синтаксисе языка газеты.

Синтаксис языка газеты представляет собой сочетание книжного и разговорного синтаксиса. Французские лингвисты О. Соважо и А. Мартине рассматривают соотношение таких понятий, как «письменная речь - разговорная речь», которое полностью соотносится с оппозицией «книжная речь/разговорная речь». В медийно-публицистическом дискурсе наблюдается, с одной стороны, закрепление конструкций разговорной речи, с другой стороны - широкое распространение в обиходно-разговорной речи конструкций, свойственных книжным стилям речи. От книжных стилей синтаксис языка газеты заимствует присущую письменной речи нормативность, обработанность, от разговорного - формы и конструкции, характерные для устной речи.

Приведем примеры выражения когезии в русском и французском языках:

Сразу два события приурочены к Дню космонавтики в первом в мире музее истории космонавтики, сообщили в пресс-службе музея. 11 апреля будет открыта выставка «Один день космонавта», подробно рассказывающая о том, как живут космонавты на орбите. 12 апреля будет заложен первый камень в фундамент второй очереди музея (Российская газета, 10.04.2014).

Второй идет повесть «И попрыгать на воле» - об озорной девчужке, которая на нескольких страницах переживет и первую свою жестокость, и первую любовь, и ее неожиданную потерю. Венчает книгу рассказ «Соловьиный сад» - о внуке, который искренне сочувствует любимому дедушке, которого все время пилит бабушка (Российская газета, 11.04.2014).

Le site de streaming Spotify a mené une enquête sur la musique que les employés écoutent le plus pendant qu'ils travaillent. Selon les résultats, deux personnes sur trois écoutent des airs divers. Un tiers des personnes interrogées considèrent que cette habitude les rend plus productifs. Un mélomane sur dix déclare juger un collègue sur ses goûts musicaux (Le Figaro, 12.04.2014).

Passionnée de littérature, assumée, écrivain à succès, Régine Deforges était une femme de Saint-Germain-des-Prés. Dans son appartement, elle accumulait les collections: portraits de femmes, exemplaires de la Série noire, poupées de chiffon, statuettes de porcelaine, abécédaires brodés. Dans sa demeure elle recevait amis, famille, galants (Paris Match, 09.04.2014).

Данные примеры состоят из сочетания полноструктурных автосемантических и синсемантических предложений. Внутренние связи между членами предложения, а также межфразовые связи четко эксплицированы. Из структурных показателей объединения в данном примере мы можем назвать: параллелизм строения предложений, совпадение видовременных форм глаголов-сказуемых. Общие микротемы, в примерах взятых из русского языка, *книга* и *космонавтика*, а также соотносительные лексемы *повесть-рассказ* и точные повторы *музей*, *космонавт*, *космонавтика* скрепляют данные фрагменты текста. То же мы можем наблюдать и в примерах, взятых из французского языка: микротемы *musique* и *maison*, ряд слов принадлежащих одной тематической группе *airs*, *mélomane*, *goûts musicaux* и *demeure-appartement*.

Таким образом, язык современной французской и русской прессы представляет собой специфическую форму существования, особенностью которой является отражение различных функциональных стилей, всех областей деятельности человека. Его типичными чертами являются экспрессивность, стандарт, популяризаторство и информативность. Такие категории текста, как когезия и когерентность, выступающие необходимым условием построения текста, характерны для любого типа дискурса, в том числе и медийно-публицистического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.В. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. - М., 2003.
2. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2006. № 2.
3. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиадискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ. - Москва; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2004.
4. Менджерицкая Е.О. Термин «дискурс» и типология медиадискурса // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2005. № 2.
5. Милевская Т.В. Грамматика дискурса: монография. - Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
6. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. - М., 2001.
7. Charles de Mestral. Les langages médiatiques // Cégep du vieux Montréal . P., CVM, 2004.
8. Pucheu R. Clés pour le français du journal // Le français dans le monde. – P., 1965.

СУБСТАНТИВНО-МЕЖДОМЕТНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ)

Калинин Аркадий Фёдорович

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин
Балашовский филиал ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный
аграрный университет имени Н.И.Вавилова
г. Балашов, Российская Федерация

Лингвистическая сущность немецких субстантивно-междометных предложений мало изучена. Поэтому анализ структуры и семантики данных предложений, исследование их в основных аспектах: структурно-грамматическом и логико-семантическом является актуальным.

Субстантивно-междометные предложения в структурно-грамматическом аспекте – это самостоятельный тип двусоставных неглагольных предложений, предикативная основа которых включает в свой состав два главных члена: подлежащее, выраженное именем существительным в именительном падеже или его синтаксическим эквивалентом, и составное междометное сказуемое, состоящее из глагольной связки и присвязочного члена – междометия. Данные предложения являются нефразиологизированными и строятся по свободной структурной схеме $N_1copInterj$: *DiesesMädelistjetztoh!*

Подлежащее и сказуемое в субстантивно-междометных немецких предложениях, как и в русских, имеют специфические черты, которые особенно ярко проявляются при сопоставлении их с главными членами в двусоставных глагольных предложениях.

Подлежащее в двусоставно-междометных предложениях существенно отличается от подлежащего в двусоставных глагольных предложениях значением, определяющимся в паре «предмет – признак». В двусоставном глагольном предложении это обычно активный предмет, обладающий способностью совершать определённые действия, находиться в активных взаимоотношениях с другими предметами.

Подлежащее в субстантивно-междометном предложении, как, впрочем, и в других типах двусоставных неглагольных предложений, как бисубстантивных, субстантивно-адъективных и др., имеет значение предмета неактивного, обладающего признаками и свойствами характеризуемого, относительного. Понятие «относительное» следует считать основным в трактовке грамматической семантики подлежащего в субстантивно-междометных предложениях.

Соотношение со сказуемым для подлежащего субстантивно-междометных предложений как одного из типов двусоставных неглагольных предложений является весьма существенным признаком и в формальном, и в семантическом планах.

Сказуемое в субстантивно-междометном предложении, как отмечалось, формируется двумя компонентами: связкой и присвязочным членом – междометием. Связка в субстантивно-междометном предложении, как и в других типах двусоставных неглагольных предложений – это основополагающий компонент его грамматической и семантической структуры, который соотносит предложение с объективной действительностью, устанавливает отношение между внеязыковым миром и миром концептов, человеческих понятий.

Связки выполняют в субстантивно-междометных немецких предложениях, как и в русских, грамматические и семантические функции. Грамматические функции связок – выражение предикативных значений и связи между подлежащим и сказуемым.

Посредством связки выражается универсальное грамматическое значение предложения – предикативность, формирующаяся синтаксическими категориями модальности, времени и лица.

Так, в субстантивно-междометном предложении: *Diese Blume ist Ah!* связкой *sein* в форме 3-го лица единственного числа индикатива выражена объективная модальность реальности, настоящее время и указание на третье лицо.

Связки выполняют также в данных предложениях посредническую функцию, связь между подлежащим и сказуемым, именно его присвязочным членом, выраженным междометием.

В субстантивно-междометных предложениях употребляются специализированные и неспециализированные связки. Существенное свойство специализированных связок – сочетаемость с любой словоформой, которая может выступать в предикативной функции. В исследуемых немецких предложениях употребляются специализированные связки *sein, werden*: *Mein Freund war immer einfach, aber er wird jetzt O-la-la!* (разг.).

Неспециализированные связки не обладают свободной сочетаемостью. В субстантивно-междометных немецких предложениях употребляются неспециализированные связки *aussehen, bleiben, sich, erweisen, wirken, gelten* [Калинин, Алимов 2007:27]. Употребляясь в данных предложениях, эти связки характеризуют признак, приписываемый подлежащему, как относительный: *Diese Sportlerin sieht Ah aus; -sagte Herbert* (разг.).

Итак, в типологии простого предложения в немецком языке субстантивно-междометные предложения занимают место в классе

двусоставных предложений, в подклассе неглагольных, грамматические значения в них передаются посредством связок.

В логико-семантическом аспекте, как и в структурно-грамматическом, субстантивно-междометные предложения являются двусоставными, их семантические структуры организованы как минимумом семантическим субъектом и семантическим предикатом.

Исходя из характера пропозиции, разграничивают глагольные (событийные, активно-признаковые) и неглагольные (логические, пассивно-признаковые) предложения. На таком уровне абстракции субстантивно-междометные предложения занимают место в системе неглагольных пассивно-признаковых предложений.

Типовым значением семантики структурной схемы немецких субстантивно-междометных предложений является семантика характеристики. Тип предложений со значением характеристики трактуется в лингвистике неодинаково. Так, Н.Д. Арутюнова определяет характеристику как приписывание предмету предикативного признака [Арутюнова 1988:10]. Исходя из этого, первой ступенью в классификации характеризующих значений является разграничение активного и пассивного предикативного признака. Активный предикативный признак в предложении – это признак возникающий, создаваемый. Пассивный предикативный признак – признак готовый, данный [Потебня 1958:93-94].

Активный предикативный признак проявляется в субстантивно-междометных предложениях со значением характеристики в семантике состояния и превращения.

Но при сопоставлении с активным признаком в глагольных предложениях семантика состояния и превращения, проявляемая в исследуемых субстантивно-междометных предложениях, более статична. Семантика состояния и превращения в таких субстантивно-междометных предложениях максимально активизируется и приближается к семантике процесса, но не становится активным процессом, который контролируется субъектом, а остается пассивным, но процессным признаком.

Пассивный предикативный признак представлен в субстантивно-междометных предложениях как присущий субъекту, его носителю, но не создателю.

Предикативный признак в немецких субстантивно-междометных предложениях, как и в русских, является постоянно свойственным, временным, статичным признаком субъекта.

Однако следует разграничивать статические и динамические субстантивно-междометные предложения.

Значения динамического, изменяющегося во времени, и статического, неизменного признака – это семантические различия,

которые проявляются и внутри активного, и внутри пассивного предикативного признака.

Значение динамичности предикативного признака проявляется в немецких субстантивно-междометных предложениях со значением состояния и превращения при наличии в них связки *werden*, дающей представление о динамичности предикативного признака, приписываемого субъекту: *Das wird ... bah! Wie kann man nur so eckelhaft sein* (разг.). Продолжение обладания признаком оформляется связкой *bleiben*: *Herrenpils ist okay Smile. Aber das normale Hofbräu bleibt lieblich.* (www.flashforum.de)

Динамичность предикативного признака в данных предложениях может быть отмечена темпоральными конкретизаторами: *Er wird bald einfach Pfui!* (разг.).

В субстантивно-междометных предложениях активно употребляются модальные глаголы в присвязочной позиции и выполняют те же функции, что и в глагольном предложении: *Gelber Schneemus Pfui sein! Oder doch nicht?* (разг.).

Дифференциация понятий активный и пассивный, динамический и статический предикативный признак предоставляет возможность определять предикат в немецких субстантивно-междометных как пассивный статический, вместе с тем в рамках его общего пассивного характера возможно проявление динамического признака.

Итак, субстантивно-междометные предложения в немецком языке – это особый самостоятельный периферийный тип двусоставного неглагольного свободного предложения, содержащий в предикативной основе имя существительное в именительном падеже или его синтаксический эквивалент и междометие с глагольной связкой и имеющий типовое значение характеристики. Данные предложения опираются на логические пропозиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт, [Текст]/Н.Д. Арутюнова. М., 1988.
2. Калинин, А.Ф., Алимов, А.А. Типы связок в субстантивно-междометных предложениях немецкого языка [Текст]/ А.Ф. Калинин, А.А. Алимов // Язык и культура : межвуз. сб. науч.-метод. ст. /под общ. ред. А.Ф. Калинина. Балашов : Николаев, 2007. – С.26-29.
3. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. Т. I-II. [Текст]/А.А. Потебня. М.: Учебно-педагогич. изд-во, 1958. – 536 с.
4. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim, 1989.

СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ПРИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НЕМЕЦКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ДНЕВНИК АННЫ ФРАНК»)

Манолова Евгения Ильинична

студентка 4 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Среди множества средств, влияющих на эмоциональное восприятие текста можно назвать грамматические, морфологические, а также и синтаксические средства, такие, например, как структура предложения. От того, какой является структура предложения, сложной или простой, с прямым или обратным порядком слов, содержит ли предложение причастные обороты, или распространенное определение, зависит эмоциональное восприятие текста, а также легко или сложно он будет читаться. Наше исследование посвящено изучению структуры немецкого предложения в художественном тексте. На наш взгляд, в этом плане интерес представляет исследование текста написанного именно в форме дневника.

Объектом нашего исследования является художественное произведение «Дневник Анны Франк». Это документальное свидетельство событий Второй мировой войны, дневник тринадцатилетней еврейской девочки, Анны Франк. Спасаясь от ужасов нацистского преследования, её отец Отто Франк вместе с женой и двумя дочерьми, Анной и Марго, два года прячутся на заброшенном чердаке одного из домов Амстердама. Вместе с ними на чердаке находят приют семья Ван Даан, их сын Питер и дантист господин Дассел. Это было очень тяжелое время, когда люди не могли выйти на улицу и общаться с соседями. Поэтому в своем дневнике Анна описывает события, испытания и лишения, с которыми сталкиваются окружающие ее люди, и чувства, которые она переживает. Скрываясь от гестапо, Анна вела дневник в письмах на нидерландском языке (первым её языком был немецкий, но и нидерландский она начала учить с раннего детства). Эти письма она писала вымышленной подруге Китти. В них она рассказывала Китти всё, что происходило с ней и с другими обитателями убежища каждый день. Свой дневник Анна назвала «Убежище».

Первую запись в дневнике Анна сделала 12 июня 1942 года, последняя запись датирована 1 августа 1944 года, через три дня гестапо арестовало всех, кто прятался в убежище. Сама Анна умерла в концлагере Берген-Бельзен.

В нашем исследовании мы хотели бы проанализировать структуру предложения в тексте данного произведения.

Анализ текста произведения показал, что структура предложений в «Дневнике Анны Франк» весьма разнообразна. Однако в нем преобладают простые предложения, которые составляют 65 % от общего количества исследованных предложений. Простые предложения с прямым порядком слов встречаются чаще, чем с обратным. Например: *Papier ist geduldiger als Menschen. Wir waren gerade beim Essen.*

Также встречаются простые предложения с обратным порядком слов: *Dann fange ich gleich an. Zwei Tage ging das gut.* Можно заметить, что в простых предложениях с обратным порядком слов преобладают обстоятельства времени, вероятно, этот факт был наиболее важным для автора в данный момент времени.

Следует отметить, что в дневнике встречается очень много восклицательных предложений: *Wie bloedsind sie doch alle! Tu doch das Radio weg! Lege euch doch auf den Boden und schlaf! Was für ein Dummkopf!* Это свидетельствует об эмоциональном состоянии автора, вероятно события, которые описываются здесь, глубоко затронули внутреннее состояние автора.

В тексте произведения часто встречаются и риторические вопросы (их количество составило 52 предложения). Это характерно для такого жанра как дневник. В своем дневнике Анна задает много вопросов, на которые иногда дает ответ, а некоторые, за отсутствием жизненного опыта остаются без ответа. Например: *Wann wird wieder Ruhe und Frieden in mir sein? Was wissen wir von unseren gegenseitigen Gedanken? Wo sollten wir uns verstecken? Wann? Wie? Wo? Liebe, was ist die Liebe?*

Анна со своей семьей провела около двух лет на чердаке дома, где она росла и наблюдала окружающую ее жизнь. Некоторые вопросы состоят только из вопросительного слова. Ответы на них тоже могут быть краткими, представляющие из себя эллиптические предложения, т.е. там отсутствует один из главных членов предложения. Эллиптические предложения в дневнике составляют 15%. Например: *Genug für heute! - Ich schon. Ich auch. Algebra. Nicht aufmachen!*

Morgen mehr. Aber nein! Mit deiner Froehlichkeit. Jetzt ueber mich selbst. Eingebrochen. Mordskerl. Kann sein. В основном в тексте описаны чувства Анны, ее мысли, мировосприятие, благодаря этому мы узнаем состояние многих девочек того поколения, которые также как и Анна оказались в жестких жизненных условиях.

Синтаксический анализ текста показал, что сложные предложения в этом произведении составляют 35%, большинство из них, это сложные предложения с придаточными дополнительными. Например: *Peter sagte, dass er mich nicht so gern hätte. Ich sagte, dass ich nicht jeden Abend kommen könnte.* Данные придаточные предложения являются преобразованием предложений содержащих прямую речь.

Придаточные причины менее распространены, чем дополнительные: *Alles wäre gut, wenn ich nur Peter hätte, den ich bewundere ich in vielem.* Придаточные сказуемые: *Als ob nun die deutschen Wehrmachtsberichte und der englische BBC nicht genug wären...* Придаточные времени: *Nachdem er mich getroffen hat, hat er Hello entdeckt.*

Изучив текст произведения, мы пришли к выводу, что структура предложения в целом соответствует норме немецкого языка, т.е. большинство предложений являются простыми с прямым порядком слов, что характерно для немецкого языка.

Исследуя текст произведения, написанного в жанре дневника, мы узнаем много о тех событиях, о которых пишет автор и об эмоциональном состоянии самого автора. Исследование синтаксиса текста показало, что автор, находясь в экстремальных жизненных условиях, не теряла самообладание, волю к жизни. С другой стороны, многие вопросы в тексте произведения, которые остаются без ответа, показывают, насколько была тяжела ситуация для всей семьи, которую даже не могут решить взрослые.

Произведение «Дневник Анны Франк» читается интересно, содержание захватывает читателя, синтаксис больших сложностей не представляет. Текст помогает нам понять и представить саму Анну и события, свидетелем которых она была сама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976.
2. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка / М.П. Брандес. – М.: ВШ, 1990.
3. Богданов, В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В.В. Богданов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.

ФУНКЦИИ КАЧЕСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ВХОДЯЩИХ В МИКРОПОЛЕ «ЦВЕТ»

Сернова Елена Игоревна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры романской филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

В последние десятилетия возрос интерес к лексике сферы восприятия и ощущения человека. Исследования описания окружающего мира на языковом уровне используют аспекты, относящиеся к восприятию окружающего мира с помощью пяти внешних органов чувств: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса. Акт восприятия представляет собой соотнесение формирующего образа с эталоном.

Таким образом, совокупность признаков объекта, объединенных смысловыми связями и воспринимаемых органами чувств, воспроизводит общую систему, хранящуюся в памяти человека. Так и в лингвистике, совокупность слов, объединенных смысловыми связями по сходным признакам их лексических значений воспроизводят общее понятие «поле»[ЛЭС 1990:380].

Семантическое поле сенсорной образности представляет собой разветвленную систему, внутри которой отчётливо выделяются пять тематических групп (микрочерез), соответствующих тому или иному органу чувств в организме человека.

Под «микрочерез»[ЛЭС 1990:381] понимается упорядоченная совокупность лексических единиц различных частей речи, в эксплицитной или имплицитной форме содержащих общую сему с определенным признаком.

В сознании воспринимающего субъекта постоянно присутствует некая структура. Так, семантическая структура поля состоит из ядра (центра) и периферии. Ядро разворачивает вокруг себя семантическое пространство, а периферия включает потенциальную семантику.

Упорядоченное множество языковых единиц одной части речи с общим значением, группирующихся вокруг ядерной системы, создают лексико-семантическое поле[ЛЭС 1990: 257-258].

Так, в состав лексико-семантического поля (ЛСП) «Восприятие» входят пять микрочерез: *зрительного*, состоящего из микрочереза «Цвет»; *слухового*, состоящего из микрочереза «Звук»; *обонятельного*, состоящего из микрочереза «Запах»; *осязательного*, состоящего из микрочереза «Осязание» и *вкусового*, состоящего из микрочереза «Вкус», которые соответствуют пяти органам чувств.

Так как работа посвящена анализу качественных прилагательных микрочереза «Цвет», входящих в лексико-семантическое поле «Восприятие», то выбор качественных прилагательных в качестве объекта исследования обусловлен тем, что имя прилагательное имеет большую частоту употребления в языке, является носителем информации о воспринимаемых объектах и явлениях окружающего нас мира. Кроме своей обычной функции – определять предмет, называть его типичные признаки, – в художественной литературе прилагательные получают дополнительное назначение – «озарять предметы».

Материалом исследования послужил поэтический сборник известного французского поэта 19 века Поля Верлена [Верлен 2001].

В поэзии П.Верлена можно выделить центр цветообозначений, который включает красный, черный, белый, желтый (rouge, noir, blanc,jaune), что и будет представлять ядро микрополя «Цвет». Все остальные оттенки составят ближнюю и дальнюю периферию данного поля.

На первой позиции, согласно проведенной выборке, располагается *белый* цвет.

Изначально белый цвет несет в себе положительную коннотацию, так как получил собирательное значение всех положительных качеств. Белый цвет символизирует чистоту, незапятнанность, невинность, добродетель, радость. В Древнем Риме весталки носили белые платья и белые вуали. Еще с античности белый цвет имел значение отрешенности от мирского, устремления к духовной простоте. В христианской традиции белое обозначает родство с божественным светом. В белом изображаются ангелы, святые и праведники. У некоторых народов белую одежду носили цари и жрецы, что символизировало торжественность и величие.

Таким образом, Поль Верлен представляет читателю мир, наполненный светом. Онописываетлучнадеждывтемномнебе: *S'entrelacentsoudaindesformstoutesblanches* - «NuitduWalpurgisclassique»[Верлен 2001: 52].

Данныйцветимееткакположительнуюконнотацию, символизируячистоту, незапятнанность, невинность, добродетель, радость:«*Lamainblancheetlablanchepatte*», «*S'entrelacentsoudaindesformstoutesblanches*», такиотрицательную: «*Montent, droits, blancsetnus, sansautresornements*», «*Éclairlevisageosseuxetlefrontblême*» -«Femmeetchatte» [Верлен 2001: 62].

На второй позиции, согласно выборке, находится *черный* цвет.

Чёрный цвет - «цвет отсутствия цвета»: впитывает в себя абсолютно все цвета, не отпуская их во внешний мир. Чёрный цвет парадоксален: связан с бесконечностью, с тишиной, с женской жизненной силой, вызывает ощущение тайны, защищённости и утешения.

Почти во всем мире черный цвет в психологии человека считается самым негативным. Этот цвет – символ траура, горя, гибели, смерти, несчастья, неудачи, зависти, подавленности, зла и неуверенности. В Древней Мексике, при совершении ритуального жертвоприношения, лицо и руки жрецов окрашивали в черный цвет. Чёрные глаза и сейчас считаются завистливыми и опасными. А статистика американского футбола говорит о том, что судьи наказывают, чаще, ту команду, которая одета именно в чёрную форму.

Чёрный «обещает», что всё будет нормально, но не надо забывать о том, что он- затягивает. Он дарит ощущение глубины и веса.Если

посмотреть, к примеру, на шахматные чёрные фигуры: кажется, что они весят гораздо больше, нежели белые.

Чёрный цвет полон тайн и загадок, он притягивает к себе, но отпугивает из-за загадочности. Чёрный цвет «сражается» с человеком: «проходя» через этот цвет, он понимает, насколько много в чёрном есть белого.

Черный цвет, как правило, символизирует несчастье, горе, траур, гибель. В Европе черный цвет одежд символизировал не только траур, но и постоянство, скромность, умеренность и дисциплинированность.

В поэзии П.Верлена черный цвет изображает грусть, подавленность, скрытые переживания через время года, суток: *LePrintempsdesregretsontfootnoirshivers* - «Vœu» [Верлен 2001: 22].

Вариации черного цвета: темный, мрачный, ненастный - представляют собой периферию главного поля: *Tandisquedanslanuitnoir* - «Cauchemar» [Верлен 2001: 24].

На третьей позиции располагается красный цвет и все вариации этого цвета.

Люди с древности проявляли особый интерес к красному цвету. Символические значения *красного цвета* очень многообразны и противоречивы. Он служил обозначением наиболее важного в природе и наиболее ценного в человеке. Но со временем цветовые образы потеряли познавательное значение и приобрели эстетическое и духовное значение, и именно цвет стал выражать внутренний мир человека. Красное символизирует радость, красоту, любовь и полноту жизни: *teslèvresrouges-алые губы, laluneestrouge- луна красна, lesroses étaienttoutrouges: Laluneestrougeaubrumeuxhorizon* - «L'heureduberger» [Верлен «2001: 58].

Красный цвет, с одной стороны, символизирует радость, красоту, любовь и полноту жизни, а с другой стороны — вражду, месть, войну.

Красный цвет издревле связывается с агрессивностью и плотскими желаниями: *j'ai l'extaserouge, soncourrouxrouge- красный гнев* *Omais! parinstants, j'ai l'extaserouge* [Верлен 2001: 240].

Красный является основным геральдическим цветом. На знаменах он символизирует бунт, революцию, борьбу, независимость, власть, величие.

На четвертой позиции, согласно проведенной выборке, располагается *желтый* цвет. Желтый — цвет золота, которое с древности воспринималось как застывший солнечный цвет. Это цвет осени, цвет зрелых колосьев и увядающих листьев, но также и цвет болезни, смерти, потустороннего мира.

В поэзии П.Верлена желтый цвет приобретает положительную коннотацию и имеет множество вариаций, которые представляют положительную энергетику, а также свет солнца озаряет и радует мир: *Etsoustescieuxdorésetclairs* - «Prologue» [Верлен 2001: 8].

К периферии главного ядра «желтый» относятся оттенки: золотой, светлый, солнечный, ясный: *Mondésircréaitsousdestoisenor* - «Résignation» [Верлен 2001: 16].

Так, в поэтических текстах П. Верлена, было выявлено, что *белыйцвет* насчитывает 60 единиц, *черный цвет* и все его оттенки составляет 49 исследуемых единиц, *красный цвет* представлен 48 единицами, а *желтый цвет* – 36 единицами. Т.е. цвета *белый, черный, красный и желтый* являются доминантными и относятся к ядру микрополя «Цвет». Оттенки желтого цвета: золотой, рыжий, солнечный, ясный; оттенки черного: темный, мрачный, ненастный; оттенки белого: бледный, белесый, светлый, седой; оттенки красного: рыжий, кровавый, огненный, алый – относятся к периферии этого микрополя.

Следуя интерпретациям того или иного цветообозначения в поэтических текстах П.Верлена, выявлено, что желтый цвет имеет исключительно положительную коннотацию, а белый, черный и красный цвета, в свою очередь, могут приобретать как положительную, так и отрицательную коннотацию.

Таким образом, качественные прилагательные, входящие в микрополе «Цвет» заключают в себе возможности логического и чувственно-образного способов познания мира.

Микрополе «Цвет», указывает, что каждая эмоция соответствует определенному цвету, а каждый цвет вызывает строго определенные эмоции. Качественные прилагательные, входящие в микрополе «Цвет» помогают перевести невербальное (чувственно-образное) мышление на уровень вербального.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. [Текст] 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки русской культуры, 1995, - 472 с.
2. Верлен Поль, Сатурнийские стихи. Галантные празднества. Песни без слов [Текст]/ Пер. с франц., послесл. И.Булатовского. – СПб.: Гиперион; Гуманитарная Академия, 2001.-317с.- (Серия «Arsprura»)
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, - М. : Сов.энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил. ISBN 5 – 85270 – 031 – 2

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМОЙ РЭПЕРАМИ ГЕРМАНИИ

Чурушкина Антонина Николаевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Проводя дискурсивный анализ текстов рэперов Германии, мы рассматриваем лексику с точки зрения стилистики, т.к. считаем необходимым отметить стилистический уровень исследуемого материала. Под экспрессивной окраской слова следует понимать дополнительные оттенки значения оценочного характера, которые дополняют семантику слов. Традиционно различают три стилистических уровня, распределение по которым зависит от общей экспрессивной окраски слов: высокий, нейтральный и сниженный стили. Высокий стиль представляет собой «рафинированный» язык, используемый в особо торжественных случаях. Мы не будем останавливаться подробно на данном стилистическом уровне, поскольку даже при беглом прочтении текстов в стиле рэп на немецком языке становится понятно, что данные произведения не подходят под определение высокого стиля. Слова нейтрального стиля, как правило, не имеют экспрессивной окраски, а эмоционально-экспрессивные оттенки речи выражаются благодаря потенциальным возможностям, которые проявляются в контексте. Что касается сниженного стиля, то по мнению М.П. Брандес, он включает в себя «разговорные слова и выражения, фамильярную лексику (общий сленг), просторечье, профессионализмы и социальные жаргоны, диалектизмы, вульгаризмы, бранные слова» [Брандес 1990: 275]. Тексты песен, анализируемые нами в данной работе, могут быть отнесены к сниженному стилю, поскольку рэперы активно используют в своих произведениях сленг, разговорные слова, социальные жаргоны, вульгаризмы и ненормативную лексику. В анализируемых текстах рэперами используется, как правило, молодежный жаргон, причины употребления и особенности которого мы рассматриваем в первой главе. Для разговорной лексики, которая занимает промежуточное положение между диалектной и литературной речью [Брандес 1983: 209] и составляет основу обиходного стиля, характерны такие лингвистические признаки, как активное употребление не книжных средств языка, неполноструктурная оформленность, ослабленность синтаксических связей между частями предложения, употребление средств субъективной оценки, оценочных и эмоционально-экспрессивных единиц. Кроме того для разговорной речи характерны непринужденность, конкретность и склонность к юмору. Давая стилистическую характеристику слову, мы определяем его принадлежность тому или иному функциональному стилю, а также его эмоциональную окраску. Эмоционально окрашенную лексику подразделяют на эмоционально-оценочные слова, в которых оценочное значение является компонентом

семантической структуры слова, и эмоционально-образные слова, в которых оценочное значение носит коннотативный характер. Под термином «оценка» вслед за Е.А. Баженовой мы понимаем «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединённых оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [Баженова 2003: 139]. Многие ученые предпринимали попытки классифицировать эмоционально-оценочную лексику (Е.М. Галкина-Федорчук, В.И. Шаховский, А.Д. Григорьевой, Н.Д. Арутюнова, Л.Г. Бабенко). Так, Н.Д. Арутюнова дифференцирует общеоценочные и частнооценочные значения, а Л.Г. Бабенко выделяет такие функции эмотивной лексики, как создание эмотивного содержания и эмотивной тональности текста, психологического портрета персонажей, эмотивная интерпретация мира, воздействие на читателя [Колясева 2008]. Структура эмоционально-оценочного слова, с точки зрения современной лингвистики, включает денотативный и коннотативный макрокомпоненты, где денотация понимается как сфера значения, отражающая действительность, а коннотация содержит в себе информацию о личности говорящего, о его эмоциональном состоянии, ситуации общения, характере отношения к предмету речи.

Даже при беглом прочтении текстов рэперов Германии становится ясно, что эмоционально-оценочных слов с отрицательной оценкой значительно больше, чем с оценкой положительной. Подтверждением тому являются приведенные нами выше таблицы с обозначением героев песен, их друзей и их соперников. Проводя семантическую классификацию эмоционально-оценочных слов, мы выделяем две большие группы, которые имеют отношение непосредственно к человеку и его материальным ценностям:

- Характеристика человека (его внешность и физическое состояние, умственные способности, поведение),
- Благосостояние человека (машины, деньги, и т.п.)

Отрицательная оценка внешности используется при описании соперника, его девушки, матери, сестры и других родственников: «*Dubistsodickundhässlich*», «*dubistnureinelenderHund*», «*deineFreundinhat 'ngroßesMaul*», «*IhrseidGegenteil – alt, weichundhässlich*», «*SiehatScheißfigur*», «*deinefetteBitch, ... deinedickeMutter*», «*arroganteFrau*», «*jammenderPenner*», *hässlichesPissvieh*.

Отрицательное отношение к физическому состоянию и умственным способностям соперников реперы выражают с помощью разнообразных эмоционально-оценочных слов, например, *deinkleinerklebrigerPenis*, *besoffen*, *schwerverletzt*, *behindert*, *asozialundbroke*, *feminin (o мужчинах)*, *derIdiot*, *derBesserwisser*, *kaputtgemachterlächerlicherSuppenkasper*, *muskulöserNuttensohn*, *mieseSchwuchtel*, *Scheißrapperhaufen*. Также негативное отношение прослеживается и в описании поведения

соперников и их близких – *deineFraugrunzt, dusetztdichhinbeimPissen, duhastAngst.*

Что касается положительной оценки, то в текстах песен в стиле рэп происходит так называемая подмена ценностей – с помощью эмоционально-оценочных слов с отрицательной денотацией рэпер создает свой «положительный» имидж «крутого босса» – «*ichbinjung, brutal, gutaussehend*», «*ichbinKanacke*», «*ichbineinfachcool*», «*IchbinPsycho*», «*schlechtesVorbild*», «*IchwarDreckskanacke*», «*harteSchale – weicherKern*», «*IchhaberiesigenDick ...dickenSchwanz*», «*IchbinstarkerweißerRapper*», «*ichbindasBeste... derSuperstar*», «*WirhabenFäustewieGrizzlytatzen*», «*starkwieAli, fotogenerPlayer, echterMann, böserJunge, schönsteFrau, einzigeFrau, manischaggressiv, unerzogen, hart, kriminell, gefährlich.* Свое поведение рэпер также оценивает с помощью слов с отрицательной коннотацией, в соответствии со стилем гангста-рэпера, и создает для себя имидж непобедимого соперника, крутого мачо – *stehlen, schlagen, rauben, überfallen, dealen, bangen, anbaggern, erschrecken, wirfahren überRot, ichschlageWeiber, ichbebevorHass, meinVerhaltenwarechtmies.*

Эмоционально-оценочная лексика, используемая рэперами при описании благосостояния, может также иметь как положительное, так и отрицательное значение, но, несмотря на это, в большинстве текстов рэпер подчеркивает свое богатство и превосходство над другими рэперами с помощью лексики позитивной семантики. Так, затрагивая тему машин, рэпер использует названия только очень дорогих марок автомобилей, а также подчеркивает их эксклюзивный внешний и внутренний вид: *neuerBenz, dieGoldfelgen, teureAutos, Lamborghini, Ferrari, Bentley, vollgetankt, eigenerChauffeurinderLimousine.* При сравнении себя с соперниками рэперы используют названия марок автомобилей высокого и более низкого классов, которые сами по себе не несут отрицательной нагрузки, но при сравнении становится понятно, что соперник явно проигрывает рэперу: *IchfahreBenzundduGolf. deinWagenpasstinmeinKofferraum.* А в одном из примеров в качестве упрека сопернику приводится тот факт, что у него вообще отсутствует автомобиль – *DumusstdeinAutomieten.*

В анализируемых текстах внешний вид рэпера также является объектом, описываемым с помощью слов с положительной коннотацией, в том числе и эмоционально-оценочной лексики. Положительно оценивается дорогая фирменная одежда известных марок, а также наличие драгоценных металлов: *ShrankvollPelz, eleganteHemde,teureWildlederjacke, Edelklamotten, schimmerndeWeißgoldketten, Silberketten überdemGucci-Sweater, derganzeLeibvollWeißgold.* Имидж гангста-рэпера дополняют оружие и наркотики: *vergoldetePistolen, stählerneKnarren, dickePillen, KoffervollStoff, dasHustlerdaseinistunheimlichstressig, qualitativePiece.* С благосостоянием рэпера неразрывно связано его творчество, при описании

которого, чтобы соответствовать своему имиджу, рэпер зачастую использует эмоционально-оценочную лексику с негативным значением: *unmenschlichesMörderalbum*, *ichhabdenasozialstenFlow*, *Killerflow*. Таким образом, рэпер представляет нам две грани своего бытия – трудную, но в тоже время богатую жизнь: *hartesLeben*, *schmutzigesGeld*, *MannmitGeld*, *TaschenvollerGeld*. В своих текстах рэпер (*cooleLeute*, *Superstar*, *Bigboss*) всегда лучше своих конкурентов (*arm*, *ihreKonsistenzistpuddingähnlich*, *Nagetier*).

Отрицательную оценку, как мы уже отмечали ранее, несет в себе компонент сложных слов «*scheiß-*», который любое слово из нейтрального превращает эмоционально-окрашенное: *dasScheißwetter*, *dasScheißgesicht*, *scheißegal*, *dasScheißsystem*.

Проведенный анализ эмоционально-окрашенных слов подтверждает гипотезу об использовании в мужской речи оценочной лексики отрицательного характера. Уже само название тех ценностей рэпера, которым он дает в своих текстах оценку, а именно оружие и наркотики, несет в себе отрицательное значение. Группа слов, называющих противников рэпера, занимает лидирующую позицию по количеству (более 60%) и разнообразию эмоционально-оценочной лексики отрицательного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова, Е. А. Категория оценки / Е. А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной, Е. А. Баженовой, М. П. Котюровой, А. П. Сковородникова. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 139–146.
2. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка: для институтов и факультетов иностранных языков: учебник / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1983. – 271 с.
3. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка (для институтов и факультетов иностранных языков): учебник / М.П. Брандес. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 320 с.
4. Колясева, Т. Ю. Эмоционально-оценочная лексика в текстовом пространстве Д. И. Стахеева: дис. ... канд. филол. наук / Т. Ю. Колясева. – Кемерово, 2008. – 154 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

ПОНЯТИЕ И ТЕРМИН "КОНФЕССИОЛЕКТ" И СХОДНЫЕ С НИМ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУЧНО - МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСКУССИЯХ НАЧ. XXI В.

Викторин Виктор Михайлович

кандидат исторических наук

доцент кафедры восточных языков

Астраханский государственный университет

г. Астрахань, Российская Федерация

Остаются актуальными и увлекательными проблемы лингвистики и (особенно) «смежные» с ними в общем гуманитарном знании. И вполне солиден и достоин на международном уровне опыт отечественной (советской, российской) науки. А неизбежные споры и несогласия на этом творческом пути побуждают дальнейший поиск истины и определение оптимальной терминологии для данных целей.

Продолжаются и, похоже, набирают активность необычные и любопытные дискуссии вокруг понятия "конфессиолéкт" (иногда близкого ему, но чуть отличного, – "религиолéкт"), как в собственно филологической, так и в «соседних» гуманитарных науках. Интересно и поучительно даже просто поучаствовать в такого рода обсуждениях. И тем более, если довелось выступить в числе их инициаторов.

В отличие от других авторов, заинтересованных в проблеме, мы подошли к ней с историко - этнических (включая более дробные, субэтнические и переходные, транзитные) позиций. А в качестве примеров избирались не общехристианские и, конкретнее, славяно - православные, а специфические тюрко - православные ("кряшены", "нагайба́ки"), ирано - иудейские ("та́ты - иудей", они же "горские еврей", или "джугъу́ры"), меньше калмыко - мусульманские ("шерéт / шерéд", они же "хазла́р / казла́р" и ещё "сарт - калма́ки") и китае - мусульманские ("хуэй - дунга́не") варианты.

Рассматриваемый термин образовался как бы «сам по себе» при работе над текстом и докторской диссертации по историко - культурному религиоведению и его кратким рефератом, примерно с 2008 г. Предполагалось, что "*конфессиолéкт*" (иначе – "*конфессиональный этносоциолéкт*") – это особый вид этнического социолекта, религиозно - окрашенный вариант этнического языка и / или диалекта, а также связанный и особый стиль речи.

Устно данное положение прозвучало в докладе автора статьи на региональной научной конференции «История, историография и этнография горских евреев» 29 марта 2009 г., г. Дербент, Республика Дагестан, – и в последующей сразу же предельно острой дискуссии. Тем не менее, предложенный вариант уточнял прежнюю (и до сих пор основную) квалификацию – «татский язык», отклоняя его малоудачную альтернативу – «язык татско - еврейский».

Любопытную ситуацию и роль в ней астраханского участника обсуждения моментально отследили вездесущие журналисты: «Конференция оживилась, когда В.М. Викторин использовал научно - лексическую новацию: *редкий*, как выяснилось, не прижившийся *научный термин – конфессиолект как религиозный язык определённого этноса*» [Акимов 2009].

В теч. месяца прозвучавшая информация приобрела и своего потребителя в самых дальних зарубежных странах [Михайлов 2009]. А выдвинутые тезисы нашли развитие в последующих сообщениях и статьях [Викторин 2011 и 2011а ; Викторин 2012 ; Викторин 2013]. Как и в нынешней публикации заочной научно - практич. конференции.

Однако, в те же годы, параллельно и конвергентно, начала свои исследования и их публикации в г. Москве И.В. Бугаева, защитившая в 2010 г. докторскую диссертацию, – ныне проф. и зав. кафедрой связей с общественностью и языковых коммуникаций Российского гос. аграрн. ун-та - МСХА им. К.А. Тимирязева. Основную выделенную ею категорию коллега назвала весьма похоже внешне – "*религиолект*", или "*религиозный (здесь – православный) социолект*" [Бугаева 2010 : 13 и др.].

Автор, специалист по церковнославянскому языку, рассмотрела, в основном, его совр. воздействие на речь сравнит.небольшого круга проф. служителей культа и семинаристов, а также убеждённо верующих и соблюдающих обряды, на основе литературы, ... но священной, богослужебной.

Возникает, что обосновано отметить, именно «разноуровневый континуум в языке» [Бугаева 2010 : 13]. Но несложно обнаружить: это, по преимуществу, всё же элитное речепотребление. Даже если его носители и высший клир могут претендовать на некий общекультурный эталон.

Другой столичный автор, учёный, социолингвист А.И. Грищенко доцент кафедры русского языка Московского пед. гос. ун-та, поэт и писатель, оригинально мыслящий («на стыке» отраслей антроповедения) автор, сумел отследить и сопоставить обе наши версии, воспользовавшись объединённым термином – "*религиолект - конфессиолект*" [Грищенко 2010 : 318–321].

При этом именно ему за возможность личного контакта и за доброжелательную консультацию выражаем нашу признательность. Уваж. колл. А.И. Грищенко рассматривает совсем иную, притом узкую по

тематике, специфичную сферу (характерную, впрочем, для "этноконфессиолéкта") – и тоже на основе русскоязычной этнолингвокультуры. Это экспрессивная этнонимия - пейорация по отношению к "иновёрцам". Для полноты картины нужен, думается, аспект и этот.

Но основное дело всё в том, что и И.В. Бугаева, и А.И. Грищенко (да и рассматриваемый нами критически далее С.Г. Павлов) исходят, в отличие от нас, только из русскоязычного узуса с церковнославянским влиянием, сложившегося на основе и в традиции православной лингвоконфессиокультуры.

Наша с ними дискуссия наметилась как заочная и имплицитная – не приобрела она до сей поры выраженного характера. Хотя и внимательно рассматривалась она на научных симпозиумах разного уровня специалистами - этнолингвистами из Республики Карелия и Республики Татарстан [Викторин 2011a : 498 прв. ; Викторин 2012 : 58–62].

Новым, важным, хотя и оч. спорным, примером служит новое издание нашего соседа - волжанина, С.Г. Павлова, доцента кафедры русского языка и культуры речи Нижегородского гос. пед. ун - та им. К. Минина. Это учеб. пособие для студ - тов доп. образования ППК «Семантика языковых единиц. Внешняя лингвистика» [Павлов 2011 : 108 с.]. Оно снабжено крупным разделом (№ 4) «Семантика и *конфессиолéкт*», двумя параграфами «Национальный язык, функциональный стиль и *социолéкт*» и «Лексико-семантические признаки *конфессиолéкта*» [Павлов 2011 : 36–48].

Материал данного учеб.руководства, в принципе, компетентен, и студенчеству он наверняка окажется доступен, интересен и полезен. Притом немаловажен он для самогó факта популяризации понятия "*конфессиолéкт*". Хотя важные детали изложения колл. Павлова постоянно требуют существенных оговорок.

Перед нами свежий, наиболее подробный пример публикации по проблеме, заслуживающий особого внимания – как для поддержки, так и для весьма строгих возражений.

И С.Г. Павлов, почти вне всякого сомнения, текстуально неплохо знаком с наработками, ранее сделанными всем нами, упомянутыми тремя. Но не ссылок, ни даже упоминания предшественников нет в пособии (либо предлагаются вместо них совсем уж неожиданные, см. далее).

Строгость научно - справочного аппарата, может, и не столь обязательна для учебно - методического издания. Но только если это не создаёт позиций, весьма серьёзных в научном и репутационном отношениях.

Исходя так же из позиций общей русистики, почти полностью поддерживает С.Г. Павлов выкладки И.В. Бугаевой, «позаимствовав» у нас лишь общий термин ("*конфессиолéкт*"). Однако, он фактич. развивает

позиции предыдущей исследовательницы. Хотя и привлекает он не одну лишь только русско - церковнославянскую интерференцию.

В контексте его рассмотрения данного рода "*лект*" – это «не стиль, а разновидность» языка, его «подсистема ко́дов и значений» у С.Г. Павлова [Павлов 2011 : 38–48], что вновь напоминает «разноуровневый континуум в языке» (см. выше, [13]). И.В. Бугаевой [Бугаева 2010 : 13 и далее].

По содержанию, на сей раз в поле зрения С.Г. Павлова специально оказались трансформации явлений общенационального литературного языка у «церковных» (воцерквлённых) людей – слова и фразы, тоже религиозные по смыслу. Они, действительно, бывают необычны,

Происходят, действительно, специфич. превращения, вплоть до «перекодировки» единиц языка, со сменой смыслов и «шúфров» – вплоть до омонимии (совсем по-разному по́нятые "труд, любовь, смирение, страсть" и т.д.). Ситуации, когда возникает даже внутрирусское взаимонепонимание, с необходимостью порой ... «перевода».

Сразу возникает вопрос, что рассматривает колл. С.Г. Павлов. Ведь письменный канон подразумевает, скорее, "*религиолéкт*". А не "*конфессиолéкт*" с его предельной вариативностью и массой «сторонних» влияний таковому может даже и противоречить (как и отмечают сами коллеги в соотношении "*социолéкта*" и языка в целом).

Хотя общее авторское определение – «подсистема в системе ... языка, обслуживающая ... определённое религиозное объединение» – приемлемо и нам, т.к. может относиться и к "*религиолéкту*", и к "*конфессиолéкту*". А «профессиональные и корпоративные разновидности языка» (речь служителей культа и / или монахов – В.В.) здесь, скорее, намечает совсем уж новое, подчинённое явление – социальный "*субконфессиолéкт*".

Мы в целом и в данной статье исходим именно из одновременного в этническом языке сосуществования сразу н е с к о л ь к и х субэтнических "*конфессиолéктов*". Так, предусматриваем, помимо «иудейского» "*конфессиолéкта*" в общетатском языке ещё и «мусульманского» (даже и с его «под - фóрмами» – суннитского и шиитского), а также «христиано - григорианского». А в общетатарском, кроме типичного, мусульманизированного образца, ещё и «православно - христианский», кряшено - нагайбакский (и разговорный, и культовый, и сохранённый в элементах литературный).

Важнее всего то, что имеются, как видно, немалые смысловые отличия в употреблении слов "*религиолéкт*" и "*конфессиолéкт*" – заданные постоянно отмечаемой нами разницей вообще между "*религией*" и "*конфессией*".

В первом случае, это больше учение и «высокая» идейная концепция, во втором – массовая, традиционно - бытовая, вероисповедная

«общинность». Последняя практич. всегда обобщённая во взглядах и выражениях, многосоставная и синкретичная, редко, усл. говоря, «правильная». С элементами *"конфессиолёкта"* связаны и образцы, приводимые А.И. Грищенко. Притом, в принципе, и территориальный *"диалéкт"*, и *"социолéкт"* (включая *"жаргоны"* и *"арго"*) базируется, при всех уровнях общения, на устно-разговорной, дискурсивной основе.

Не следует оставлять в стороне рассмотрения всегда занятую «конфессиональную светскость» (как «светскую этику» у С.Г. Павлова) – с её включённой, многократно пересмотренной, но имеющейся, обычно бессознательной традицией вероисповедной культуры.

Таким образом, С.Г. Павловым, вслед за И.В. Бугаевой, рассматривается, в основном, именно *"религиолéкт"* (русско - православный, хотя и не только), а никак не *"конфессиолéкт"*.

Хотя приводимый им, вслед за А.Д. Швейцером, пример «арабского» материала – именно и вполне *"конфессиолéктен"*, потому и в противоречии с осн. изложением.

Показательно и полезно, что С.Г. Павлов приводит и «скрытую, текущую», устную (вне публикаций пока что) дискуссионность *"религиолéкта - конфессиолéкта"*.

Колл. С.Г. Павлов не согласен с «узкой трактовкой», когда применение термина подразумевает, что он «должен использоваться при общении на не связанные с данной социальной общностью темы» [Павлов 2011 : 37]. Иными словами, видимо, – отражать специфичную бытовую речь для общения. Но это – аспект нашего подхода, и он вряд ли «узок».

У двух авторов – наших заочных оппонентов – интересна мысль о «теоцентричности» *"религиолéкта - конфессиолéкта"*, его «мировоззренчески обусловленной» заданности [Бугаева 2010 : 13 и др.; Павлов 2011 : 37-38]. Но наш ракурс зрения и собранные данные (для условий моноэтнической поликонфессиональности) будут несколько иные. Понимание бога и божественности в *"конфессиолéктах"* вероучений «авраамического» монотеизма не будет сильно различаться в массовом сознании их носителей. Как и даже при подключении догматов политеизма – скажем, во внутрикалмыцких, буддийско - православных ситуациях.

Мы берём, скорее, идейно более низкую плоскость проблемы – обыденные и обиходные ситуации контактов между людьми одной и разных, соседних, вероисповедных *"общин, коммун"*.

Основная «картина мира» (Г.Д. Гачев и др.) у приверженцев отдельных конфессиотрадиций будет, наверное, всё же несколько разная. И отразится в формулах приветствия, поговорках, фольклоре, в тех же взаимооценках. Но такое различие – едва ли концептуально - идейное, а, скорее, когнитивно - этикетное.

Ещё один спорный нюанс – о «литературности» и «устности» бытования и ткани языка. Применительно к русскому языку мы

определённо имеем два письменных, литературных варианта: богослужебный, религиозный – по церковнославянским образцам и общенациональный русский, светский. Оба они, по-своему, вполне и более чем «кодифицированы» (С.Г. Павлов). И в русском языке разошлись они с рубежа XVIII - XIX вв., лишь соприкасаясь далее. *"Религиолéкт"*, разумеется, – это лишь первый из них.

Но дискуссионный аспект проблемы «литературности» в проблеме *"конфессиолéктов"*, разумеется, присутствует. Так, наиболее подробно изучен *"джугурский"* (горско-иудейский) *"конфессиолéкт"* – единственный из татарских диалектов, принявший литературную форму на еврейском алфавите. А татарский литературный язык приобрёл с конца XIX в. две отчётливо ясных. С различиями вплоть до диалектной основы, конфессиональных разновидностей – общую и крымско-татарскую, крымско-татарскую.

Скорее всего, нам всем следует выделять *"горизонтальный"* и *"вертикальный"* планы в структуре и сочетаниях рассматриваемых *"лектов"*.

Обращаясь вновь к последней вышедшей книге «Семантика языковых единиц ...» отметим попутную объективную заслугу С.Г. Павлова. Помимо рассматриваемого им (как основного) русского языка, он как бы мимоходом упоминает реалии польского и немецкого, арабского языков, их бытования. Предпринята всё же тем самым попытка взять проблему межэтнически более широко. Делает автор это интересно, хотя, по нашему мнению, весьма некорректно и неактуально и, вновь, в плане научных контактов с коллегами.

Пример «арабский», привлечённый С.Г. Павловым, предельно любопытен – это фрагмент частный, но важный. И нами, честно признаться, несколько упущенный. Имеется в виду мысль знаменитого московского социолингвиста и переводчика А.Д. Швейцера, побывавшего в иракском г. Багдаде в 70-х гг. XX в.

Данный автор определил (по классич. тексту учебн. монографии, в новом её переиздании от 2012 г.) тогдашнюю языковую картину города как «сосуществование» двух, арабо - христианского и мусульманского, *"диалéктов"* [Павлов 2011 : 37 ; Швейцер 2012 : 11–16]. В нашей терминологии, поддержанной здесь колл. С.Г. Павловым, это, разумеется же, точно два арабских *"конфессиолéкта"*. Но пример не выигрышен *именно* в версии С.Г. Павлова. Да, на деле, в столице Ирака прежде существовало два - три крупных квартала

Арабы по происх., традиции и бытовому языку, диофизиты – несториане, халдо - униаты имели один с соседями - мусульманами разговорный (с оттенками между собой), тем более, для читающей публики, литературный арабский язык. А вот культово - литургический язык у этих христиан - арабов был и остаётся родственный, но иной. Это древний сироп - арамейский.

Трудно что - то утверждать при новой ситуации в стране (после изменения обстановки с войной весны 2003 г. и после). Но сложных догматических «перекодировок», предусмотренных С.Г. Павловым для русского узуса, в межконфессиональном общении, наподобие этого арабоязычного городского, обычно не возникает.

Несколько замечаний нравственно - этического и практического характера. Они касаются точности объективности сообщаемых читателю - студенту сведений. Но показательны для нашей темы и они.

Немаловажно уяснить окончательно, как и через посредство каких языков российская наука получила (если и получала она) данную терминологию. Но с трудом комментируется следующий абзац С.Г. Павлова: «Для названия *религиозного социолéкта* удобным представляется употребляющийся в немецкоязычной литературе термин *конфессииолéкт* (в русском из польск. *confesja* 'вероисповедание' < лат. *confession* 'сознание, признание')» [Павлов 2011 : 37].

Согласиться с тем и с другим трудно. Все данные говорят за то, что "*конфэссия*" (позднелат. "*confessio*" – от глаг. "признаю, сознаю, выражаю, исповедую(сь)") – это весьма недавнее заимствование напрямую из латинского яз. Причём не обиходное (как, видимо, в польском), а строго научное и, отчасти, присущее политическому лексикону [Ср.: Викторин 2012 :С. 58–59].

Далее, должен бы быть намечен какой - то переход и словарный обмен в данной области между немецким и польским языками. Он не приводится автором и не обнаружен нами.

Но хорошо, что С.Г. Павлов косвенно привлёк внимание к одной из сходных (хотя несовпадающих в конкретной лексике и аппарате понятий) национальных научных школ по вопросу данному – немецкой.

Мы нисколько не преумалюем значение работ германоязычных учёных и заинтересованно относимся к ним. Терминология в них своя – более, обычно, описательная и почти всегда этимологически мотивированная. Обычно, она выражается двоесоставными конструкциями, отражающими суть – но как конкретные аспекты общей, целостной проблемы. Нами выявлена – по словарям и научным текстам – группа обозначений, связанных с проблемой. Но среди них пока что отсутствует термин, указанный колл. С.Г. Павловым.

В немецком яз. распространено слово '*Konfession*' как синоним '*Beichte*' в значении «исповедь, признание». Но исследователи немецкоязычных стран применяют большую группу специальных обозначений. Это, к примеру, упомянутые двучастные '*Kirchensprache*', '*Sakralsprache*', '*Religionssprache*', '*religiöse Sprache*', '*liturgische Sprache*', '*Liturgiesprache*', '*Ritualsprache*' и др. Некую часть конфессиональной действительности отражает, конечно, каждое из них.

Похожи, аналогичны, насколько просматривается, термины и в голландоязычных (с фламандским и африкаанс языками) ареалах, формы на ‘ - *spraak*, - *toespraak*’.

Некоторые из приведённых конструкций использовались давно, даже в германоязычных описаниях и исследованиях истории и географии пространств нынешнего СНГ, в т.ч. России, в XVIII в.

Известны и некоторые начатки новейших исследований (скажем, о тибетской религии, «чёрной веры "Бон"», ‘*Bön-Religion*’, с ирано - арийской синкретикой), сер. 30-х гг.

С конца 80-х гг. XX в. и до сих пор стали ещё более многочисленными работы таких исследователей в Германии и Австрии, как Ё. Рукштуль (г. Фрайбург), Н.Г. Кляйн (г. Франкфурт-на-Майне), П.Й. Этгес (г. Гамбург), А.-М. Бальбах, С. Хоршткамп, М. Юрген (все трое – г. Мюнстер) М. Миклас (г. Вена) и мн. др.

И охватывают и вопросы общей теории религий и языков, и непосредственно центр Европы, а также Ближний Восток, Индостан, Китай, Карпаты, пространства СНГ и совр. России.

Однако, совсем уже вопреки С.Г. Павлову, редкий термин ‘*Konfessionsprache*’ в них не встречается, а другой, предполагаемый автором, – “*Konfessiolekt*” – вообще отсутствует.

Хотя его бы, как весьма полезный и ёмкий, мы взяли бы, на основе изложенного в статье, предложить зарубежным коллегам - деятелям науки в четырёх немецкоязычных странах и двух - трёх регионах (с эльзасско-лотарингским и двумя тирольскими). И, возможно, в местностях распространения голландо - фламандского и африкаанс. Он был бы, уверены, вполне операционален для характеристики обстановки, и на просторах Евразии, и на далёком юге Африки.

И т а к, за минувшее пятилетие возникла и укрепилась новая предметная зона лингвокультурных и этнорелигиозных исследований. В рассмотренных публикациях последних лет наметились её перспективные аспекты : степень, распространение и организующая роль «литературных» образцов языка, структурная «вертикальная» и «горизонтальность» сосуществования разных его вариантов (и «элитных», и, конечно же, массовых), разработка адекватного описывающего научного аппарата.

Представленные в обзоре нашей статьи работы так или иначе (прямо или косвенно) привлекают внимание научно - гуманитарной общественности именно к данной проблеме. Но согласия в терминологии на данный момент не наступило. Пока что сформировался лишь общий круг и контекст версий и дискуссионных позиций.

Хотя именно на творческой базе российской науки, столичной и региональной, небесполезно выдвинута и рассматривается пара понятий – “*религиолéкт*” / “*конфессиолéкт*” (И.В. Бугаева, В.М. Викторин).

И хотя сейчас разработки ведутся, в основном, на основе форм русского языка разных эпох возникновения (И.В. Бугаева, А.И. Грищенко, С.Г. Павлов), возникает полная возможность подключения материалов гораздо более широкого круга языков и культур – России, её регионов, хотя и не только их.

Продуктивны наверняка будут экспедиционная и архивная работа. Консультации со священнослужителями и богословами разных религий – деятелями чуть иной ветви гуманитарного мира.

У автора статьи имеются *веские основания призвать к взаимопониманию и сотрудничеству* коллег, занятых близкой и смежной проблематикой – в т.ч. и в других странах планеты. А также попытаться увеличить их наличный состав. В частности, посредством новых (к имеющейся одной) учебно - методических наработок, личным привлечением к дальнейшим перспективным исследованиям способной молодёжи – студентов, магистрантов и аспирантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов, Мусл. Исход через Дербент // Настоящее время. Федеральн. электрон.газета [Электронный ресурс] / Мусл. Акимов. № 12. 2009, 3 апреля, г. Махачкала // Режим доступа: <http://www.gazeta-nv.info> › content/view/1875/216.ru, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз.рус.
2. Бугаева, И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития [Текст] : автореф-г. дисс. ... докт. филол. н. / Бугаева Ирина Владимировна / Гос. ин-т русск. яз.им. А.С. Пушкина. – М., 2010 – 48 с. (<http://www.vak.ed.gov.ru> › files/vak/announcements/2009-28-12BugaevaIV.pdt; <http://www.dissercat.com/content/yazik-pravislavnoy> › tendentsii-razviriya)
3. Викторин, В.М. "Субэтно - конфессиолекты" в этнолингвокультурах Поволжья, Урала и Юга России : консерватизм и «сдвиг» ареалов бытования [Текст]. / В.М Викторин // Язык в социокультурном пространстве и времени. Мат. Всерос. конф. с м/н. участием (г. Астрахань, 13–14 октября 2011 г.) / Каф.роман. филологии ун-та. – Астрахань, 2011. – С. 65–69 (и http://www.window.edu.ru/window/library/pdt2txt2p_id=54222)
4. Викторин, В.М. К соотношению социолекта и конфессиолекта в этнолингвокультурах Приуралья и Предкавказья (сер.XVI - XX вв.) [Текст]. / В.М Викторин // IX-й Конгресс этнографов и антропологов России (г. Петрозаводск, 4–8 июля 2011 г.). Тезисы докладов / КНЦ РАН. – Петрозаводск, 2011а. – С. 498 прв. (<http://www.illhportal.krc.karelia.ru/publ.php?id=8653&plang=ru>)
5. Викторин, В.М. "Конфессиолекты" и проблемы языковых отражений «общинности» в этнокультурных связях [Текст]. / В.М Викторин // Язык и общество в зеркале культуры. Мат. М/н. научн. конф. (г. Астрахань, 12–13 октября 2013 г.) / Фак-т иностр. яз.ун - та. – Астрахань, 2013. – С. 205–211 (и http://www.aspu.ru/images/File/ilil2/sbornik_konf.doc)
6. Викторин, В.М. Субэтнолекты и конфессиолекты - религиолекты : к. новейшей терминологии в социолингвистике [Текст]. / В.М Викторин // Актуальные вопросы тюркской и финно - угорской филологии : теория и опыт изучения. Мат. М/н. научно - практич. конф. к 80-летию проф. Леонида Шайсултановича

- Арсланова. – Төрки һәм финно - угор филологиясене актуаль проблемалары: теория һәм өйрәнү тәҗрибәсе. Халыкара фәнни - гамәли конференция материаллары – проф. Леонид Шайсмултанович Арслановны 80-нче еллеккә (г. Елабуга, 14 декабрь 2012 г.) / Филиал Казан. (Приволж.) федерал.ун - та. – Елабуга: [Изд - во фил. К(П)ФУ в г. Елабуге]. 2012. – С. 58–62 (и http://www.window.edu.ru/window/library/pdt2txt2p_id=54222_page_7)
7. Грищенко, А.И. Социокультурная дифференциация современной русской экспрессивной этнонимии: социальный, региональный и идеологический аспекты [Текст]. / А.И. Грищенко // Преподаватель – XXI век. Общеросс. научн. журнал проблем образования / Моск. пед. ун - т, изд - во "Прометей". № 2. – М., 2010. – С. 318–321 (и <http://www.prometej.su/paid/magazines.php?=31>; [www.grishchenko.ru ... /files/socialdiff2010.pdf](http://www.grishchenko.ru.../files/socialdiff2010.pdf))
 8. Михайлов, В.С. Полемика о горских евреях ... // «Ватан» («Родина»), Дагестан респ. татская газ. № 14 (1480). 2009, 2 апреля, г. Дербент / В.С. Михайлов. Режим доступа: http://www.vatan.etnosmi.ru/one_stat.php?id=1049; www.dosug.gorskie.ru/cobytie/sobytie34.htm, свободный ; Полемика о горских евреях ... // Новый рубеж (New Frontier). Ежемес. газета общины кавказ. евреев США и Канады, при подд. Рег. благотв. фонда «СТМЭГИ». № 67, 2009, апрель, г. Нью-Йорк, Бруклин. Режим доступа http://www.newfront.us/.../uploads/2010/02/NR_67s.pdf, свободный [Электронные ресурсы]. – Заглавие общее, с экрана. – Яз. рус., англ., "джугъурû" - татск.
 9. Павлов, С.Г. Семантика языковых единиц. Внешняя лингвистика [Текст] : учеб. пос. по доц. спец. ст - там филологич. фак-та / С.Г. Павлов. – Н. Новгород: Изд - во НГПУ, 2011. – 108 с. (и <http://www.pavlovsg.files.wordpress.com/2013/03...d0b22.doc>)
 10. Швейцер, А.Д. Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. [Текст] / А.Д. Швейцер. – М.: Изд - во «Либроком», 2012. – 176 с.

МЕТАФОРА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ)

Есаян Карине Айказовна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Существуют различные определения понятия молодежный жаргон. Одним из них является определение, данное М.Д.Степановой и И.И.Чернышевой, которые определяют молодежный жаргон как "социолект людей в возрасте 14 - 30 лет, возникший из противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе; бытует в среде городской учащейся молодежи и отдельных замкнутых референтных группах"[Степанова2005: 158].

Говоря о лексике молодежного жаргона Е.В. Розен отмечает его модный характер и возрастающую популярность в молодежной среде [Розен 1991:152].

Молодежный жаргон как обусловленное возрастом и групповое явление является признаком кризисного развития, в котором находится любой молодой человек в период полового созревания.

Г. Эманн выделяет следующие способы образования молодежных жаргонизмов[Ehmann 2005: 9]:

- 1) изменение значения(семантическая вариация);
- 2) сужение значения(семантическое добавление);
- 3) расширение значения(семантический парадокс);
- 4) изменение слова(лексическая мутация);
- 5) словотворчество(неологизмы);
- 6) звуковая германизация(фонологическая германизация);
- 7) вербализация имен существительных;
- 8) упрощение(экономия);
- 9) игра слов;
- 10) заимствование (интернационализмы);
- 11) суперлативизация.

К изменению значения Г. Эманн относит такие явления, как семантическая вариация, семантическое добавление и семантический парадокс[Ehmann2005: 9].

Следует отметить, что с точки зрения отечественной лексикологии сужение и расширение значения относятся к изменению значения наряду с переносом значения, к которому причисляется, например, метафора.

Анализ языкового материала, представляющего собой 380 молодежных жаргонизмов современно немецкого языка, извлеченных методом сплошной выборки из электронных словарей "Иностранное слово"(fremdwort.de) и "Языковая вермишель"(sprachnudel.de), показал, что 109 из них являются примерами метафорического переноса значений, что составляет 30 % от общего объема материала.

По определению О.С. Ахмановой «метафора (перенос значения), нем. *Metapher, Übertragung* - троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т.п.»[Ахманова 1966 : 231].

Д.Э. Розенталь рассматривает метафору как «употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов и явлений» [Розенталь 2003: 199].

Согласно определению И.Г. Ольшанского «метафора - перенос названия предмета на основании внешнего или внутреннего сходства» [Ольшанский 2005: 164].

Исходя из рассмотренных определений метафоры, можно сделать вывод о том, что общим для них является наличие того или иного сходства между предметами или явлениями.

А.М. Искози А.Ф. Ленкова предложили классификацию метафор, в основе которой лежат различные виды сходства:

- 1) по форме и положению;
- 2) по цвету;
- 3) по внутреннему признаку и свойству;
- 4) черт характера и внешности;
- 5) по функции.

В качестве особого вида метафоры данными авторами рассматривается также перенос с конкретного на абстрактное.

Частым, по мнению А.М. Искози А.Ф. Ленковой, является перенос названий животных на людей, в результате чего происходит метафорический перенос.

Классификация, предложенная А.М. Искози и А.Ф. Ленковой, является наиболее приемлемой, так как она наиболее полно отражает многообразие форм метафор.

В результате исследования 109 метафор в немецком молодежном жаргоне можно выдвинуть следующие тезисы.

Самым частотным и продуктивным видом является метафора, созданная на основе сходства по функции (59 метафор - 54 % от всех метафор): *lungenbräunen* - смолить, пыхать, сигарить; *Riechorgan* - нос, нюхалка; *Erzeuger*-родики, предки, производители.

Во вторую по количеству группу входят метафоры, созданные на основе сходства по форме (21 метафора - 20 % от общего числа метафор): *die Tomate*, *der Kürbis*, *die Melone*, *die Rübe* - башка, репа, тыква, дыня; *Eisenpickel*, *Blechpickel* - пирсинг.

Третьей по количеству является группа метафор, созданных на основе сходства по внешности (20 метафор - 19 % от всех метафор): *Schaufensterpuppe* - намазюканная куколка.

В четвертую по объему группу входят метафоры, в которых наблюдается перенос названия животных на людей (6 метафор - 6 % от общего количества метафор): *Geldigel* скупердяй, жмот; *die Bergdrossel* - болтун, тряпло, балабол; *Perlhuhn* - расфуфыренная девушка, раздетая в пух и прах.

В качестве примера метафоры, созданной на основе сходства по внутреннему признаку и свойству можно привести существительное *das Weichei*- слюнтяй, хлюпик.

Примером метафоры, созданной на основе сходства по цвету является словосочетание *Frau Pinguin*– монахиня, хотя его можно отнести и ко второй группе.

Таким образом, проведенный нами анализ метафор молодежного жаргона современного немецкого языка показал наличие примеров переноса значений на основе сходства по функции, форме, внешнему виду, по внутреннему признаку и свойству, по цвету. Примеров метафорического переноса на основе сходства черт характера, а также переноса с конкретного на абстрактное зарегистрировано не было.

Наличие в молодежном жаргоне метафор объясняется тяготением представителей данной возрастной группы к экспрессивности и стремлением к конкретным образам и желанием создать что-то новое, собственное, личное; игра, абсурд и шутки достигаются с помощью переосмысления понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., "Советская энциклопедия", 1966. - 608с. - стр. 231 -234.
2. Ольшанский И.Г., Гусева А.Е./ Лексикология: Современный немецкий язык / Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache. - М.: "Академия", 2005 - 413с.
3. Розен Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 192с.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов/ Д. Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - М.: "Оникс 21 век", 2003. - 623 с. - стр. 199-200
5. Ehmann H. Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache [Текст] / Hermann Ehmann // München, 2005. - 184 S.
6. Iskos A., Lenkowa A. Deutsche Lexikologie. – St-P., 1970. - S. 130 – 145
7. Stepanova M.D., Černyševa I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – М., 2005. - 252 . S. 41 - 45
8. <http://www.fremdwort.de>
9. <http://www.sprachnudel.de>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДЪЯЗЫК ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЫ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

Кошелева Ольга Николаевна
кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

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

Специальный подъязык не является полностью обособленным от общего языка. Происходит постоянный обмен между общим лексическим фондом и специальной подсистемой: единицы специальной подсистемы могут расширить свой объем применения, сочетаемость и понятийную соотнесенность и перейти в разряд общей лексики, слова общей лексики наоборот, иногда подвергаются переосмыслению и переходят в специальные лексические подсистемы.

Наиболее приемлемым, на наш взгляд, является понимание профессионального подъязыка как совокупности средств выражения, используемых в общении (устном или письменном) представителей каких-либо отраслей профессиональной деятельности (Гарбовский, 1988, с. 18). К этому определению близки определения, данные Ю. Д. Дешериевым и В. Д. Бондалетовым (Дешериев, 1977, с. 218, Бондалетов, 1987, с. 131).

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

В связи с развитием глобальных информационных потоков актуальным становится вопрос об интернационализации терминологии, формировании единого терминологического фонда, его стандартизации и создании компьютерных словарей. По подсчетам лингвистов, еще десять лет назад русская терминология по вычислительной технике и программированию насчитывала около 3000 лексических единиц. В середине – конце 90-х годов XX века бурно развивается все, что связано с компьютером. Появляется "Словарь компьютерного жаргона", в аннотации к которому, в частности, говорится: "Предназначается для оперативных работников, следователей и сотрудников правоохранительных органов, участвующих в выявлении и расследовании преступлений в сфере

компьютерной информации". То есть актуальность изучения компьютерного жаргона обусловлена, помимо всего прочего, необходимостью борьбы с хакерами.

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

Приведенная выше классификация профессиональной лексики находит различное воплощение в профессиональных подъязиках. В каждом из них существуют и свои проблемы, связанные со стилистической дифференциацией входящих в него элементов.

В компьютерном подъязыке находят свою реализацию различные коммуникативные функции, характерные для профессиональных подъязыков в целом.

В первую очередь, это функция «засекречивания». У компьютерного подъязыка наблюдается достаточно сложное отношение к указанной функции. С одной стороны, его тексты малодоступны, "загадочны" для лиц, с ним незнакомых. В этом смысле компьютерный подъязык как будто бы частично реализует задачи "секретности". Однако вряд ли правомерно утверждать, что он "создавался" именно для этой цели. Хотя в компьютерном подъязыке существует даже специальные слова с отрицательной коннотацией, обозначающие неспециалиста в компьютерных вопросах ("lamer", "чайник"), однако сам подъязык совершенно "открыт" для усвоения. Это проявляется, кстати, в упомянутом нами стремлении его носителей к созданию большого количества словарей, разъясняющих единицы данного подъязыка достаточно подробно (правда, как мы уже отмечали, не всегда удачно). Указанная "открытость" компьютерного подъязыка вновь свидетельствует о том, что его развитие происходит достаточно экстенсивно и функционально сближает его с общелитературным языком. По многим параметрам компьютерный язык похож на другие подъязыки, но по набору функций он опережает их, его широта позволяет сопоставить его с языком в целом.

В качестве особой разновидности контактоустанавливающей функции следует указать также на специальную "сигнальную" задачу компьютерного подъязыка. Для его носителей она проявляется в создании оппозиции "свой" - "чужой" и в опознании и индикации "своих". Для всех остальных на первый план выходит задача преодоления языкового барьера, получения своего рода допуска к информации.

Необходимо коснуться еще одной важной функции компьютерного подъязыка, которая может рассматриваться как особая разновидность эмоционально-экспрессивной. Она заключается в почти неслучайном, обязательном привнесении иронического и/или юмористического коннотативного элемента в семантику жаргонных единиц. Новая единица включается в компьютерный подъязык не только по тематическим основаниям, но также в зависимости от того, достаточно ли прозрачным является в ней "смеховое начало". Отчасти в этом проявляется амбивалентность компьютерного подъязыка. Владение им престижно в социальном плане, усвоение той его части, которая граничит с компьютерными технологиями, является весьма трудоемким и доступно немногим. Как реакция на потенциальный снобизм появляется ироническая сниженность в предлагаемых им синонимах к литературным словам и профессиональным терминам.

Для номинации понятий в области компьютерных технологий английский язык является первичным по отношению к другим языкам, что связано с лидирующим положением США в данной отрасли. Кроме того, интернационализация общения с помощью глобальных средств связи сделала более частыми межъязыковые контакты пользователей. Все это придает особую специфику национальным компьютерным подъязыкам, находящимся под влиянием английского языка.

Например, в немецком подъязыке компьютерных технологий в последнее время появилось большое количество акронимов. Это английские по происхождению и по способу образования сложносокращенные слова, пока еще не вовлеченные в процесс освоения их немецким языком.

AFAIK – as far as I know (насколькомнеизвестно).

BTV – by the way (кстати).

FYI – for your information (квашемусведению).

IMHO – in my humble opinion (помоемумнению).

Эти примеры иллюстрируют другую важную особенность компьютерного подъязыка. Условия общения побуждают его носителей к возможно большей скорости приема и передачи информации, поэтому ему в большой степени присуща тенденция к упрощению, минимизации и стандартизации языковых средств.

Интересным также представляется такой способ образования сложносокращенных слов, при котором слово заменяется тождественно звучащим названием буквы или цифры. В английском языке это известный прием (ср.: IOU = I oweyou), который теперь, пока в пределах компьютерного подъязыка совершает переход в русскую систему словообразования.

2 - to

U - you . Пишется с большой буквы даже в середине фразы. Употребляется чаще всего в сочетании 2U - (вам, тебе).

CU - see you - (увидимся).

L8R - later - (позже).

Рассматривая компьютерную терминологию с точки зрения смысловой определенности, можно наблюдать наличие многозначных терминов, не отвечающих данному требованию (например, в английском языке: blocking 1. упаковка; объединение 2. затор (в сети); в немецком языке: derAnschluß - присоединение), 2. подключение; связь с Интернетом.).

В силу специфики денотата многие компьютерные термины, такие как взломщик (cracker), вирус (virus), компьютерное пиратство (piracy), обладают оценочной коннотацией, в то время как термин должен быть стилистически нейтральным. Для многих слов нелегко определить, относятся они к разряду терминов или принадлежат к нелитературному слою специальной лексики (жаргону, профессионализмам), так как они функционируют как термины (появляются в печатных изданиях, документации, пособиям для пользователей), но имеют явную стилистическую окрашенность (например, единицы garbage - ненужная информация, erfahrenerHase - продвинутый пользователь).

В компьютерном подязыке существует также синонимия: например, понятие «блок данных» выражается в английском языке терминами block, packet; в немецком языке сосуществуют исконно немецкие и заимствованные англоязычные термины, также выражающие одно и то же понятие, derMonitor – derBildschirm.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондалетов, В. Д. К изучению социальных диалектов русского языка: Условные языки ремесленников и торговцев // Язык и общество: Тезисы научных сообщений. –Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1964. –С. 27-33.
2. Гарбовский, Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи / Н.К. Гарбовский. –М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. –144 с.
3. Дешириев, Ю.Д. Социальная лингвистика / Ю.Д. Дешириев. – М.: Наука, 1977. – 384 с.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Павлова Ирина Сергеевна

студентка 3 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Российская Федерация

Бударина Татьяна Александровна
кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Структурные особенности любой терминсистемы являются крайне важным фактором при изучении, систематизации и использовании ее терминологических единиц. В данной статье предлагаются результаты исследования словообразовательной структуры юридической терминологии современного немецкого языка. Материалом исследования послужили 614 терминологических единиц (далее ТЕ), извлеченные методом сплошной выборки из текстов научного и публицистического характера, учебных пособий, а также немецких юридических текстов и словарей.

Современное терминоведение рассматривает термин как слово или словосочетание, которое выступает в рамках конкретной научно-деловой коммуникации и выражает определенное понятие, которое относится к определенной предметной области науки, техники или культуры. Термином может быть не каждое слово, а лишь такое, которое обладает некими лингвистическими предпосылками и способно выполнять функцию обозначения специального понятия.

В правовой науке предлагается несколько определений понятия «юридический термин»:

1. Юридические термины - это «слова (или сочетания слов), которые являются наименованиями определенных юридических понятий» [Савицкий 1987:21].
2. Юридический термин – «это слово (или словосочетание), которое употреблено в законодательстве, является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл и отличается смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью» [Пиголкин 1990:65].
3. Юридический термин - это «словесное обозначение государственно-правового понятия, с помощью которого выражается и закрепляется содержание нормативно-правового предписания государства» [Большой юридический словарь, 1998:78].
4. Юридическим термином следует считать «любое слово или словосочетание, выступающее в номинативной функции и

обозначающее ключевое понятие элемента правовой системы (гипотезы, диспозиции, санкции)» [Хижняк 1997:24].

На наш взгляд, наиболее удачной дефиницией «юридического термина» является определение, предлагаемое Большим юридическим словарем, как наиболее авторитетным источником.

Анализ словообразовательной структуры юридических терминов показал, что для исследуемой терминологии характерны следующие 4 типа слов: композиты или сложные слова (426 ТЕ), дериваты или производные слова (104 ТЕ), аббревиатуры или сложносокращенные слова (53 ТЕ) и простые слова (31 ТЕ).

1. Доминирующим словообразовательным типом терминов из области юриспруденции являются *сложные слова* (426 ТЕ).

С точки зрения количества компонентов, составляющих сложные слова, их можно разделить на сложные слова, состоящие из:

1. Двух компонентов (39 ТЕ): *derUnfall|zeuge* – свидетель несчастного случая, *dieTodes|folge* – смертельный исход.
2. Трех компонентов (32 ТЕ): *derStraf|rechts||schutz* – уголовно-правовая защита, *dasBundes|arbeits||gericht* – федеральный суд по рассмотрению трудовых споров.
3. Четырех компонентов (5 ТЕ): *dasStraßen|verkehrs||unfall|||abkommen* – соглашение о предотвращении дорожных происшествий, *dieAuto|bahn||benutzungs||gebühr* – пошлина за проезд по автостраде.

Основную массу сложных слов в юридической терминологии составляют детерминативные композиты, отличающиеся подчинительным соединением терминологических элементов. При этом последовательность расположения компонентов в сложном слове строго предписана. Первый компонент определяет, дополняет второй, например: *dieGeldprämie* – денежная премия, *derBundesfinanzhof* – федеральный финансовый суд.

Морфологический анализ сложных слов немецкой юридической терминологии показал, что они имеют разные компоненты. Поскольку изучаемая терминология носит субстантивный характер и исключает наличие сдвигов, то вторым терминологическим элементом немецких сложных терминов является существительное, а в качестве первого компонента могут выступать:

1. Имена существительные – *derGehaltssaiz* – ставка заработной платы служащего, *derUnfallbericht* – отчет о несчастном случае.
2. Имена прилагательные – *dasNeuregelung* – реорганизация, переустройство, *dieGroßfahndung* – общенациональный розыск.
3. Глаголы – *dasBeweismaterial* – доказательный материал, *dieBeweisaussage* – показание (в суде).
4. Наречия – *derInnenminister* – министр внутренних дел.
5. Предлоги – *dieNachwahl* – дополнительные выборы, *dieAuslösung* – выкуп (обмен) пленных.

Для немецкой юридической терминологии характерно непосредственное соединение элементов в сложные термины, результатом которого являются полносложные слова, представленные 36 ТЕ: *die Lohnsteuer* – подоходный налог на трудовой доход, *die Wertpapierfälschung* – подделка денег.

В ходе исследования также было выявлено такое же количество (36 ТЕ) сложных терминов, первый компонент которых присоединяется ко второму при помощи соединительных элементов *-(e)s-* (23 ТЕ) и *-(e)n-* (12 ТЕ), в результате чего появляются неполносложные слова, например: *die Vertragsauflösung* – расторжение договора, *der Börsenverkehr* - биржевой оборот.

2. Менее продуктивным способом образования юридических терминов являются *производные слова*, представляющие собой группу, насчитывающую 104 ТЕ. Для немецкой юридической терминологии, согласно нашему исследованию, характерны такие способы морфологического терминообразования, как префиксация, суффиксация и префиксально-суффиксальное образование.

Префиксальные дериваты образуются при помощи префиксов и полупрефиксов. В ходе исследования было обнаружено 27. Из них - 21 полупрефиксы (*ab-*, *an-*, *auf-*, *aus-*, *haupt-*, *vor-*, *ein-*, *unter-*, *über-*, *um-*, *zu-*, *neben-*, *nach-*, *halb-*, *un-*, *ur-*, *durch-*, *hinter-*, *fest-*, *hin-*, *weiter-*.) и 6 - префиксы (*be-*, *ge-*, *ver-*, *emp-*, *ent-*, *anti-*). Данная подгруппа характеризуется тем, что связанная словообразовательная морфема находится в препозиции к производящей основе и представлена в количестве 46 ТЕ, например: *die Abmahnung* – отговаривание от заключения сделки, *die Zusicherung* – заверение, уверение.

Анализ использования суффиксации для образования немецкой юридической терминологии позволил выделить 7 суффиксов, служащих созданию терминов: *-ung*, *-tät*, *-keit*, *-er*, *-ar*, *-schaft*, *-heit* (30 ТЕ): *die Haftung* – ответственность, *der Halter* - владелец автомобиля.

Что касается дериватов, образованных префиксально-суффиксальным способом, то они представлены в количестве 28 ТЕ: *die Nachzahlung* – дополнительная оплата, *der Entleiher* - клиент, берущий на прокат.

3. Аббревиация представлена в данном исследовании 53 сложносокращенными словами. Для анализа сложносокращенных слов за основу была взята общепринятая классификация К.А. Левковской, которая выделяет следующие типы сокращений: буквенные сокращения, слоговые сокращения, буквенно-слоговые сокращения, усеченные слова [Левковская, 2004: 296].

Исходя из анализа фактического материала, мы можем утверждать, что в юридической терминологии современного немецкого языка представлено

буквенных сокращений 21 ТЕ, например: EUEuropäischeUnion Европейский союз, ZGBZivilgesetzbuch - Гражданский кодекс; слоговых сокращений 16 ТЕ, например: Schupo (Schutzpolizei) – обще полицейские части, Kripo (Kriminalpolizei) - уголовная полиция; усеченных слов 5 ТЕ, например: NotNotariat – нотариат, KrimJKriminologischesJournal – криминологический журнал (издается в Мюнхене).

Следует отметить, что классификация К.А. Левковской не включает графические сокращения, которые, однако, представлены в юридической терминологии современного немецкого языка 11 ТЕ, например: RsprRechtsprechung – судебная практика, SachbSachbearbeiter – делопроизводитель, ArbG.Arbeitsgericht – суд по трудовым спорам, PolVOPolizeiverordnung- распоряжение полиции.

4. Простые, как правило, односложные слова, являются компонентами словосочетаний, сложных слов и служат центрами словообразовательных гнезд, они составляют 31 терминологическую единицу, например: derZoll – таможенный тариф, dieMacht – власть.

Таким образом, словообразовательный анализ юридических терминов современного немецкого показал, что исследуемые термины созданы традиционными для немецкого языка способами словообразования.

Можно предположить, что активное употребление в немецкой юридической терминологии сложных терминов объясняется не только определенными общими структурными закономерностями немецкого языка, вытекающими из характерной для терминологии специфики. Наличие большого количества сложных слов в немецком языке говорит о такой особенности немецкой ментальности, как концентрация большого фрагмента мысли в одном слове и указывает на такую немецкую черту как экономность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой юридический словарь (БЮС) / Под ред. А.Я.Сухарева, В.Д.Зорькина. – М.:Инфра-М.,1998.–782с.
2. Левковская, К.А. Немецкий язык: Фонетика. Грамматика. Лексика / К.А. Левковская.–М.,2004. –367с.
3. Немецко-русский юридический словарь/ Под редакцией д-ра юрид. наук, проф. П.И. Гришаева и д-ра юрид. наук, проф. М. Беньямина.–5-е издание. –М.: Руссо, 1999.–621с.
4. Пиголкин, А. С. Язык советского закона и юридическая терминология / А. С. Пиголкин // Правоведение. –1990.– №5. –197с.
5. Савицкий, В. М. Язык процессуального закона: Вопросы терминологии / В. М. Савицкий. – М.: Наука, 1987. – 286 с.

6. Хижняк, С. П. Соотношение экстра- и интраязыковых факторов в формировании и развитии терминосистем: (на материале русской и английской юридической терминологии): Дис. .канд. филол. наук: 10.02.19. / С. П. Хижняк. –Саратов, 1997. – 221 с.

ГЕНДЕРНАЯ АСИММЕТРИЯ И ЖЕНСКИЙ ФАКТОР В КИТАЙСКОЙ ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Токарева Нина Алексеевна

студентка 5 курса факультета иностранных языков

Астраханский государственный университет

г. Астрахань, Российская Федерация

Гендерная лингвистика (иначе – лингвогендерология) как самостоятельная языковедческая дисциплина начала интенсивно развиваться в сер. 50-х гг. XX в.(Б. Миллер, М. Слейтер, Дж. Лакофф, Р.Т.Лакофф др.].И можно считать, что тогда в американской и европейской школах преобладали общие социологические подходы.

В Китае эта наука зародилась несколько позднее, в 70-х гг. XX в.[См.: Laskoff 1975].(ГаоМинкай, ЛюйШуйсян, ГэньУсинь и др.).И ведущими в данном случае оказались подходы стилистический и психологический.

Этнолингвокультурологический ракурс зрения на проблему мы предлагаем в настоящей статье к конференции. Китайская «этнолингвистика», в данном случае, – это традиционные аспекты жизнедеятельности этноса "хань" и его языка с вариантами, притом при постоянно крупных проблемах в гендерной составляющей. Данная культурная система «асимметрична» в принципе, подчиняясь великому символу, монаде "инь-ян" и связанной с ним по смыслу иероглификой.

Лингвистов привлекает вопрос о наличии или отсутствии рода в китайском языковом узусе. Установлено, что здесь он грамматически почти не выражен. Заменяют его в устно-речевом общении дополнительные обозначения (индикаторы), а на письме – иероглифы, логограммы и пиктограммы. Нам же интересны в этом контексте феминистические аспекты китайского языка в целом. С учётом, как увидим далее, идеографичности письменных знаков у китайцев.

Положение об особенностях женской речи впервые выдвинул Р. Лакофф в США сер. XX в. Это выражение сомнений ("*скорее всего*", "*я думаю, что*"), употребление прилагательных художественного характера ("*empty adjectives*"), учащённо – вежливое обращение, постоянное уверения в неназойливости, «расчленённые» вопросы ("*You don't mind eating this, do you?*").

В Китае имеются ещё свои особенности женской речи: междометия, развитые формулы подчёркнутой вежливости, обращений и извинений, мн. др. Нам проследить и выяснить «горизонтальную» и «вертикальную» специфику общения китайской женщины в *стратах* населения от низкой до высокой иерархии – в родственной среде и в социально–стратифицированной.

Китайский учёный, специалист по лингвогендерности Сун Жутянь делил женский язык на «естественный» и «искусственный».

В плане естественности, ученый исходит из монады «иньян».

Естественный язык «о женщинах и для женщин» в Китае зачастую ассоциируется с негативным или печальным значением, например, лексема 老处女 *laochunü* – прим. как «старая дева» (老处 *laochu* означает "старый"), несёт на себе негативное понимание судьбы незамужней женщины. Лексическая единица 单身汉 *dànshēnhàn*, которая с перевода на русский язык означает "холостяк", в дословном переводе означает "одинокый китаец" (单身 *dànshēn* - один, 汉 от 汉族 - этнос Хань).

Искусственный женский язык больше метафоричен, передает положительную семантику и ассоциируется с женской привлекательностью. Приведем пример из художественной литературы: 那双眼晴，如秋水，如寒星，如宝珠。（刘鹗。“老残游记”）(Эти глаза словно осенние воды, словно холодные звезды, словно драгоценные жемчужины. (Лю Э. "Записки ЛаоЦана о путешествии"). Мы видим, через сравнение автор передает чистоту женских глаз через природную символику.

Редкий учебник по грамматике затронет гендерную атрибутику, т.к. в китайском языке, как в изолирующем по типу, не наблюдается строгого наличия аффиксального образования. Даже местоимения *tā* (она) или *tā*(он) или *tā*(оно) фонетически звучать будут одинаково, без намека на наличие рода, на слух воспринимаются как семантико-идентичные единицы. Местоимение *tamen* (они) прибавляется суффикс *men*, что означает множественное число, где половая важность не имеет большого значения.

Теперь переведем наше внимание на письменную речь языка. Обратим внимание, что иероглиф «она» передает семантику через графему 女, которая изначально обозначает женщину и восходит к изображению женского образа с протянутыми, к сильному полу, руками.

Употребление местоимений как 她, или 她们 [Ошанин 1983] имеют ограниченный круг употребления. В работах А.В. Кириллина многократно упоминает, что любой язык по своей природе маскулинен [Кириллина 2001: 63]. Заметим, что китайский – тем более. Приведем примеры: для

образования профессий женского рода употребляется индикатор 女 (工人-女工), а для обозначения животных 母(猫 *māo*-母猫 *mǔmāo*).

Вразработанной нами классификации (к дипломному проекту, лето 2014 г.) наблюдаются слова с ключом 女 и с положительным значением больше обозначают внешний облик, а с противоположной семантикой – внутренние качества, негативные действия, поступки. В рамках подгруппы «слова со значением» выделены иероглифы пиктографически-позитивным значением.

Так в иероглифе 好 две графемы женщина 女 и ребенок 子 [Ошанин1984], означает идеал женского образа, когда женщина находится рядом с ребенком, что, как мы указывали выше, что в культурном представлении китайцев высоко ценится.

Иероглиф 安, состоящий из графем женщина 女 и крыша, означает спокойствие, если женщина находится дома. Оба иероглифа употребляются в современном языке, это значит, что культурно-философское восприятие оставило следы на ментальности китайцев этносов и сохранило образ женщины. Подгруппа, к которой мы отнесли данные иероглифы, вероятно, приобретет название канонически-концептуальная, ибо через пиктограммы, возможно, обратить внимание на отношение к женскому идеалу.

В устной речи китайской девушки присутствует хрипловатость(что, считается, символизирует женскую привлекательность), яркую выразительность, частое употребление междометий и прилагательных

Остаются актуальными и увлекательными проблемы лингвистики и (особенно) «смежные» с ними в общем гуманитарном знании. Мы стремились указать место женского рода в языке, и как через женские языковые элементы отражается женский образ в китайской традиции. Делается ещё и попытка классификаций, намечено также отражение стиля женской коммуникации между различными стратами населения.

Охвачены в данной статье лишь общие позиции гендерной асимметрии языка *путунхуа*. Наше исследование продолжается по поводу выяснения истинной гендерной характеристики языка: мужской ли он или женский. Нами предварительно затронуты элементы мужской и женской лексем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов, В.В. Чёт и нечёт: асимметрия мозга и знаковых систем [Текст] / В.В. Иванов. –М.: Изд - во "Сов. радио",1978. – 184 с.

2. Кирилина, А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации [Текст] / А.В. Кирилина. –М.: Российская политическая энциклопедия – РОССПЭН, 2004. – 250 с.
3. Кон, И.С. Введение в сексологию [Текст] / И.В. Кон. –М.: Медицина, 1989. – 336 с.
4. Ошанин, И.М. Большой китайско - русский словарь по русской графической системе (БКРС). Тт. I - IV. / И.М. Ошанин. –М.: ГРВЛ Наука, 1983–1984 (250 тыс. слов).
5. Сунь, Хуэйцзе. Гендерная асимметрия в русском и китайском языках [Электронный ресурс] / Сунь Хуэйцзе. Грани познания: электронный научно-образовательный журнал педуниверситета, г. Волгоград. Режим доступа <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1325227073.pdf>, свободный.–Заглавие с экрана. – Яз.рус.
6. Lackoff, R.T. Language and Woman's Place [Текст] / R.T. Lackoff. – NY: Academic Press, 1975. – 184 p.

СЛОВОТВОРЧЕСТВО КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Шуханова Насып Канатовна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

В последние годы наметилась тенденция широкого употребления особенно среди школьников и молодежи жаргонизмов, которые используются как экспрессивное стилистическое средство в устной и в письменной речи.

В качестве фактического материала для исследования нами были использованы 184 лексические единицы, извлеченные методом сплошной выборки из словарей жаргонов Г. Эмана [Ehmann 2005], словарь-разговорник немецкого языка [Немецкий сленг. Словарь-разговорник. Начальный уровень 2008], а также «Немецко-русский словарь разговорной лексики» В.Д. Девкина [Девкин 1996].

Наше исследование свидетельствует о том, что школьные жаргонизмы образуются различными способами, такими как, например, изменение значения, заимствование, словотворчество.

Одним из важнейших способов пополнения состава школьного жаргона является словообразование. С точки зрения Е.А. Земской, «словообразование в жаргоне служит не только для того, чтобы создавать новые номинации, сколько для того, чтобы порождать яркие, образные, несущие заряд выразительности слова, многие из которых являются экспрессивными модификациями нейтрально-литературных, просторечных или разговорных слов» [Земская 1999: 18].

Согласно проведенному нами исследованию 86 школьных жаргонизмов современного немецкого языка являются результатом различных словообразовательных процессов. В школьном жаргоне представлены такие основные виды словообразования, как аббревиация, деривация и словосложение.

Путем аббревиации образовано 40 школьных жаргонизмов.

«Аббревиатуры представляют собой сокращение наименования, имеющего форму сложного слова, устойчивого словосочетания, до начальных букв каждого из компонентов» [Нефедова 2002: 141].

Среди сокращенных школьных жаргонизмов наибольшим количеством (25 номинаций) представлены аббревиатуры.

Примерами аббревиатур являются: *WPU - Wahlpflicht Unterricht* – курс по выбору; *KA - keine Ahnung* – без понятия; *WGD – Wiegehtes dir? – как житуха?* *HDL – Habdichlieb!* – Я тащусь по тебе! Немного меньше в школьных жаргонизмах усеченных слов (12 номинаций), которые также называются контрактурами.

Контрактуры - это особые лексические единицы с усечением начала, конца, середины слова. Все рассмотренные нами школьные жаргонизмы являются примерами усечения конца слова, то есть инициальными контрактурами. Например: *die Dinos (pl) [Eltern]* – предки; *das Konzi [Konzert]* – зрелище; *das Abi [Abitur]* – аттестат зрелости.

В ходе исследования нами были также обнаружены несколько примеров (2 лексические единицы) слогового сокращения: *die Naturwissenschaft – Nawi – естествознание;* *die Gesellschaftswissenschaften – Gewi – обществознание.*

В результате словопроизводства в школьном жаргоне образовалось 38 производных слов. Эти жаргонизмы возникли как результат префиксации (17 слов), конверсии (11 слов) и суффиксации (10 слов).

В школьном жаргоне используются большей частью продуктивные, частотные префиксы языка-стандарта. Такие полупрефиксы, как *ab-* (*abfahren* – не врубаться), *an-* (*anhauen* – доставать), *durch-* (*durchheiern* – провалить экзамен) и префиксы *be-* (*besauen* – обмараться), *ver-* (*verpetzen* – шестерить) и др. сочетаются с глагольными основами.

Школьные жаргонизмы образуются путем конверсии (переход слова из одной части речи в другую без использования специальных словообразовательных аффиксов), а именно субстантивации, вербализации

и адъективации. В результате субстантивация образовалось 5 жаргонизмов от причастий и прилагательных: *der Gebremste* – тормоз; *der Gespickte* – журтпест; *der Mittelalterliche* – носок [один из родителей]; *der Schwindelige* – брехло, жулик; *das Ungetüm (om ungetüm)* - страшилище.

«Десубстантивацией» (De-Substantivierung) Г. Эманн называет образование глаголов от существительных. В отечественной лексикологии этот процесс называется вербализацией. В результате вербализации возникло 2 школьных жаргонизма: *paniken om die Panik* = очковать, дрейфить, *tieren om das Tier* - пахать, батрачить.

В качестве примера адъективации - перехода любой части речи в прилагательное служит лексема *klasse*, образованная от *die Klasse*, - классный, отличный.

С помощью суффиксации образовано 10 школьных жаргонизмов. Для образования существительных продуктивными в школьном жаргоне являются следующие модели дериватов с суффиксами:

- Глагольная основа + *-e(r)*: *petzen* + *-e(r)* = *der Petzer* – стукач; *rauken* + *-e(r)* = *der Pauker* - училка, зубрилка.
- Глагольная основа + *-i*: *schrullen* + *-i* = *der Schrulli* – чувак со странностями; *schlitzen* + *-i* = *der Schlitzi* – кумаеза.
- Адъективная основа + *-(al)o*: *spack* + *-o* = *der Spacko* – идиот; *brutal* + *-o* = *der Brutalo* – мачо; *trivial* + *-o* = *der Trivialo* - дебил.

В результате словосложения обнаружено 8 новых школьных жаргонизмов. С точки зрения того, какими частями речи выражены компоненты сложных слов школьного жаргона, можно выделить такие словообразовательные модели, как:

- 1) существительное + существительное: *die Eselbrücke* – шпора к переводу;
- 2) глагольная основа + существительное: *die Fresspause* – перемена, перекус;
- 3) прилагательное (наречие) + существительное: *die Flachwichser* – зануда;
- 4) сокращенное существительное + существительное: *der Polit-Macker* – бойфренд.

С точки зрения логико-синтаксических отношений школьные жаргонизмы представлены исключительно определительными сложными словами, например: *die Eselschule* – школа для придурков.

С точки зрения формальной структуры школьные жаргонизмы немецкого языка можно разделить на:

- полносложные: *die Klippschule* – примитивная школа;
- неполносложные: *die Eselsohr* – замызганные углы страницы; *die Eselsbank* – «Камчатка» (последняя парта).

Таким образом, словообразование является важнейшим способом пополнения состава школьного жаргона. Словообразование в жаргоне

направлено на то, чтобы порождать яркие, образные, несущие заряд выразительности слова, многие из которых являются экспрессивными модификациями нейтрально-литературных, просторечных или разговорных слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девкин В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. - М.: «Руссо», 1996.- 768 с.
2. Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства //Русский язык конца XX столетия. - М., 1996. - С. 90 - 141.
3. Искоз А.М., Ленкова А.Ф. Лексикология немецкого языка (на немецком языке) [текст] – Учеб. 3-е изд., испр. и доп. – Л.: Просвещение, 1970 – 170с.
4. Наер Н.М. Стилистика немецкого языка [текст] = Stilistik der deutschen Sprache. Учеб. Пособие для студ. вузов, обуч. По специальности/ Наер Н.М.. – М.: Высшая школа, 2006 – 271с.
5. Немецкий сленг. Словарь-разговорник. Начальный уровень.- М.:АСТ: Восток-Запад,2008.- 219 с.
6. Нефедова Л. А. Явление девиации в лексике современного немецкого языка. - М.: Прометей, 2002. - 260 с.
7. Ehmman, H. Voll konkret: das neueste Lexikon der Jugendsprache / H. Ehmman. - München: Beck, 2001. - 160 S.

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

ПЕРЕВОД ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РОМАНЕ Г. ХАУПТМАНН «ГОРСТЬ МУЖЕСТВА»

Бабина Вера Владимировна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Шмелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Эллиптические предложения представляют собой один из наиболее спорных вопросов лингвистики. Данному языковому явлению посвящено множество работ отечественных и зарубежных лингвистов. Существуют разные точки зрения на определение эллипсиса. Однако мы в нашей работе вслед за отечественным германистом Владимиром Григорьевичем Адмони под эллипсами понимаем «предложения, в которых под влиянием контекста и ситуации полностью или частично отсутствуют главные, т.е. «обычно» необходимые члены предложения» [Admoni 1986: 252].

Традиционно исследователи относят эллиптические предложения к маркерам разговорной речи [Fix 2003: 42]. Стилисты В. Флейшер, Г. Михель и Г. Штарке отмечают, что подобные предложения являются крайне нехарактерными для научно-технических текстов и официально-делового стиля, тогда как в разговорной речи, публицистических текстах и художественной литературе они весьма распространены [Fleischer 1993: 278].

Цель нашего исследования – проанализировать перевод эллиптических предложений с немецкого на русский язык на материале современного художественного текста. В качестве материала исследования был выбран роман Габи Хауптманн «Горсть мужества», написанный в 1998 г., и его перевод на русский язык, выполненный Ю.Г. Семиным в 2005 году. В оригинальном тексте мы обнаружили 516 предложений, содержащих эллиптические конструкции.

По мнению В.Н. Комиссарова, постоянное контактирование двух языков в процессе перевода создает условия для сознательного или бессознательного внесения изменений в язык перевода под влиянием

языка оригинала. В то же время, воспроизводя содержание оригинала, переводчик нередко использует некоторые технические приемы (трансформации), копирующие формы и структуры оригинала и позволяющие преодолеть некоторые переводческие трудности [Комиссаров 2001: 81]. В рамках данной статьи мы остановимся лишь на синтаксических трансформациях. Среди них самыми частыми приемами являются «дословный перевод (нулевая трансформация), членение предложения, объединение предложений и грамматические замены (трансформации)» [Комиссаров 2002: 162–166].

В нашем корпусе примеров самым частотным приемом передачи на русский язык эллиптических предложений (*далее ЭП*) оказался прием грамматических замен – 242 предложения (46%), за ним следуют: добавления – 99 предложений (19,6%), опущения – 79 предложений (15,4%) синтаксическое уподобление – 53 предложения (10,5%) и перестановки – 43 предложения (8,5%). Рассмотрим подробнее каждый из упомянутых способов трансформации.

Синтаксическое уподобление или дословный перевод – это «перевод, воспроизводящий структуру многоязычного предложения без изменения порядка слов, это перевод слово в слово» [Голикова 2004: 278]. Например:

Oh, interessanteingerichtet [Hauptmann 1998: 47] – *О, интереснообставлено* [Хауптманн 2005: 34].

В представленном примере перевода эллиптического предложения наблюдается полное совпадение количества языковых единиц с переводимым языком, а также абсолютно точное повторение грамматического оформления, а именно: в переводе сохранено междометие, прилагательное и страдательный залог.

Прием синтаксического уподобления применен и в следующих примерах: *Sehrromantisch*. [Hauptmann 1998: 145] – *Оченьромантически*. [Хауптманн 2005: 115]; *Undmitwem?* [Hauptmann, 1998: 175] – *«Искем?»* [Хауптманн 2005: 139]; *VielenDank. Bismorgen!* [Hauptmann 1998: 148] – *Большоеспасибо. Дозавтра!* [Хауптманн 2005: 118] В приведенных переводах также сохранен как порядок слов исходного языка, так и лексический состав и грамматическая структура. Однако такое совпадение встречается не часто, всего лишь в 10, 5%.

«Перестановками называются изменения расположения (порядка следования) языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом оригинала. Элементами, могущими подвергаться перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста» [Бархударов 1975: 191]. Например:

CabriosvieleinRömersfeld! [Hauptmann 1998: 130] – *В Ремерсфельде много кабриолетов!* [Хауптманн 2005: 103].

В данном примере перестановке подверглись отдельные слова. Это связано с невозможностью сохранить в переводе именительный падеж слова *Cabrios*, а также желанием переводчика выделить лексическую единицу *много*. Как известно, в русском языке нефиксированный порядок слов в предложении позволяет делать акцент на желаемом слове или словосочетании, вынося их в конец предложения, чем, в нашем случае, и воспользовался переводчик.

Приемом перестановки переводчик также пользовался, когда грамматические правила языка перевода не позволяли сохранить конструкцию предложения в переводимом языке, как например: *IhnenddasGeländezueinemvernünftigenPreisabkaufen!* [Hauptmann 1998: 269] – *Выкупить у Вас землю по весьма достойной цене.* [Хауптманн 2005: 211]

Переводчику иногда приходилось прибегать к такому типу перестановки, как членение предложений. «Членение предложений – способ перевода, при котором структура предложения в оригинале преобразуется в две и более предикативные структуры в языке перевода. Применение этого способа объясняется семантическими или стилистическими причинами» [Комиссаров 2002: 182]. Например:

Aufmacher schon mal nicht, schade. [Hauptmann 1998: 334] – *На первой полосе – ничего. Жаль!* [Хауптманн 2005: 262]

Причиной использования приема членения в вышеприведенном примере является желание переводчика особо выделить эмоциональный окрас эллиптического предложения, т.е. отдельное предложение предполагает более длительную паузу при произнесении, а восклицательный знак на конце делает его эмоционально более насыщенным.

Другим приемом перестановки является объединение предложений. Это способ перевода, при котором синтаксическая структура в оригинале преобразуется путем соединения двух и более простых предложений в одно сложное. Например:

Der große, starke Günther? Besitzlos, von der Polizei abgeführt? [Hauptmann, 1998: 362] – *Великий могучий Гюнтер увезен в полицейский участок!* [Хауптманн 2005: 286]

Применение приема объединения, по мнению В.Н. Комиссарова, «может оказаться вынужденным вследствие недооформленности одного из переводимых предложений» [Комиссаров 2002: 178]. Этот тезис как раз применим к вышеприведенному примеру. Оба простых предложения на немецком языке являются эллиптическими. Объединив их, переводчик получил одно простое полное предложение.

Замены представлены в переводе романа Г. Хауптманн «Горсть мужества» очень широко (46%). Под заменами мы имеем в виду как лексико-грамматические изменения при переводе слов, частей речи,

членов предложения, типов синтаксической связи. Например, в следующем предложении произведена грамматическая замена глагольной формы настоящего времени формой прошедшего времени:

Gut, daß ich dich erreiche. [Hauptmann 1998: 232] – *Хорошо, что застал тебя.* [Хауптманн 2005: 182]

К приему замены относится также замена частей речи, ср.:

Frei nach dem Motto: Ein Gedanke, ein Gewinn? [Hauptmann 1998: 290] – *Прямо как девиз: подумал – получил!* [Хауптманн 2005: 228] В данном случае два существительных (*Gedanke* и *Gewinn*) заменены двумя глаголами (*подумал – получил*).

Die ganze Mittagspause lang schon nicht. [Hauptmann 1998: 92] – *Уже давно закончился обеденный перерыв.* [Хауптманн 2005: 70] Здесь произведена замена сложного существительного (*Mittagspause*) на словосочетание прилагательное + существительное (*обеденный перерыв*).

В следующем примере пассивный залог эллиптического предложения заменен активным залогом, кроме того использован прием членения предложения:

Noch nicht einmal mit Strafzettel, geschweige denn abgeschleppt! [Hauptmann 1998: 96] – *И никакой квитанции о штрафе за парковку в неположенном месте на лобовом стекле не было. Не говоря о том, что автомобиль куда-то увезли!* [Хауптманн 2005: 73]

Добавления как прием перевода подразумевают использование в переводе дополнительных слов, не имеющих соответствий в оригинале. Например:

Alles relativ! [Hauptmann 1998: 31] – *Все относительно, мой дорогой!* [Хауптманн 2005: 21] – добавлено выражение *мой дорогой*.

Nicht anders als sonst auch! Vielleicht ein bisschen ärmer, weil ihr alle so viel trinkt! [Hauptmann 1998: 7]. – *Да почти так же, как и вчера. Может стал чуть беднее, потому что вы вот-вот разорите меня, если будете так пить.* [Хауптманн 2005: 3] – Во втором ЭП добавлен глагол *стал*.

Macht wenig Sinn. [Hauptmann 1998: 237] – *Действительно, в этом мало смысла.* [Хауптманн 2005: 187] – добавлено слова *действительно* и *в этом*.

Под опущением имеется в виду опущение тех или иных слов при переводе. Как отмечает Л.С. Бархударов, «при переводе опущению подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантически избыточными, то есть выражающие значения, которые могут быть извлечены из текста и без их помощи» [Бархударов 1975: 226]. Например:

Genau gesagt zwischen dem Parkplatz und dem Hoteleingang, auf dem Hotelweg. [Hauptmann 1998: 351] – *Точнее, настоянкеотеля.* [Хауптманн 2005: 275] Здесь опущен весь конец предложения *und dem Hoteleingang, auf dem Hotelweg*.

В следующем примере опущено слово *doch* и выражение *und dazu noch völlig*, при этом происходит объединение предложения, т.е. здесь налицо комплексная трансформация:

Ist doch praktisch. Und dazu noch völlig ungefährlich!« [Hauptmann 1998: 77] – *И практично и безопасно!* [Хауптманн 2005: 58]

Junggenug, um Spaß zumachen! [Hauptmann 1998: 251] – *Достаточно, чтобы доставлять удовольствие.* [Хауптманн 2005: 197] – опущено слово *jung*.

Если в предыдущих примерах опускались слова или фразы, то в следующих двух случаях переводчиком были опущены целые эллиптические предложения:

Zumal die Tat morgen groß in der Zeitung stehen dürfte. Aber typisch für Marion, daß sie ihre Nase direkt draufhalten mußte [Hauptmann 1998: 128]. – *Чего доброго, завтра все газеты будут нестрепать заголовками об этом* [Хауптманн 2005: 101].

Zum Dessert, sozusagen. Oder als Aperitif fürs nächste Mal [Hauptmann 1998: 222]. – *На десерт, так сказать* [Хауптманн 2005: 176].

Таким образом, можно сделать вывод о некоторых особенностях перевода данного текста. Прежде всего стоит отметить, что переводчик стремился сохранить стиль автора, используя в большинстве случаев аутентичные конструкции. В некоторых случаях, когда элиминация невозможна в языке перевода, переводчик опускает другой член предложения внутри одного вопросно-ответного единства. Тем самым автор текста перевода сохраняет особенности диалогического сцепления реплик и разговорного стиля в целом.

Следовательно, мы можем говорить о репрезентативности проанализированного перевода, так как он не только верно отражает фактическую сторону оригинала, но и воспроизводит важнейшие стилистические особенности, не нарушая идиолекта автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Голикова, Ж.А. Перевод с английского на русский / Ж.А.Голикова. – Минск: Новое знание, 2004. – 287 с.
3. Комиссаров, В. Н. Лингвистическое переводоведение в России / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭСТ, 2002. – 184 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учеб.пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭСТ, 2001. – 424 с.
5. Хауптманн Г. Гость мужества [перевод с нем. Ю. Г. Семина] / Г.Хауптманн. - М.: Ермак; АСТ, 2005. - 317 с.
6. Admoni, W.G. DerdeutscheSprachbau / W.G. Admoni. – 3-изд. – М.: Просвещение, 1986. – 335 S.

7. Fix, U. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger, 3. durchgesehene Auflage / U. Fix, H. Poethe, G. Yos. – Peter Lang Verlag, 2003. – 236 S.
8. Fleischer, W. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, G. Michel, G. Starke. – Frankfurt a/M : Lang, 1993. – 285 S.
9. Hauptmann G. Eine Handvoll Männlichkeit / G. Hauptmann. - München; Zürich : Piper, 1998. – 331 S.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Маринина Галина Ивановна

кандидат филологических наук
доцент кафедры теории и практики перевода
Северо-Кавказский федеральный университет
Ставрополь, Российская Федерация

Квиткова Ксения Геннадьевна

студентка 4 курса Гуманитарного института
Северо-Кавказский федеральный университет
Ставрополь, Российская Федерация

Рассматривая стилистическую характеристику юридических документов, язык которых относится к официально-деловому стилю речи, следует дать краткую характеристику данному стилю. Официально-деловой стиль речи – это язык официальных документов, международных соглашений. «Официально-деловой стиль реализуется в текстах законов, указов, приказов, инструкций, договоров, соглашений, распоряжений, актов, в деловой переписке учреждений, а также в справках юридического характера» [Бурукина 2005: 106].

Как отмечает В.В. Владимиров, «в ряду книжных стилей официально-деловой стиль очерчен наиболее четко. Он представляет собой довольно внушительный пласт в языке, поэтому для удобства восприятия разделим его на подклассы.

Широта этой сферы позволяет различать, по меньшей мере, три подстиля (разновидности) официально-делового стиля:

- 1) собственно официально-деловой (канцелярский);
- 2) юридический (язык законов и указов);
- 3) дипломатический» [Владимиров 2001 : 203].

В данной работе мы рассматриваем особенности юридического подстиля на примере правовых документов. Е.В. Бреус полагает, что «основными характеристиками юридического стиля изложения

являются: точность и однозначность; языковой стандарт – стремление к выражению мысли единообразным способом; полнота и своевременность информации; повторение отдельных элементов так же является важной составляющей данного стиля; применение нейтрального фона повествования; исключение эмоционально-окрашенной лексики» [Бреус 2000 : 56].

Данные характеристики доказывают сложность, многообразность и неповторимость стиля юридических документов, их отличие от других каких-либо документов. Поэтому перевод подобных документов – это сложный кропотливый процесс.

Основной лексической особенностью данного стиля является наличие специальных терминов. «Термины – это слова или сочетания слов, значение которых строго обусловлено в пределах данной специальности» [Бархударов 1975: 79]. Например, рассмотрим юридический термин “*contract of sale*” – «договор купли-продажи». Будучи плохо знакомым с юридической терминологией, вышеуказанный термин можно дословно перевести, например, как «договор продажи», что приведет к неполноте перевода.

По словам М. Г. Гамзатова, «не всегда легко найти эквивалент какому-либо фиксированному сочетанию или встретившемуся термину. Некоторые реалии и термины в одном языке просто не существуют в практике русской судебно-правовой системы и потому требуют компенсировать объективную неточность перевода культурологическим комментарием» [Гамзатов 2004: 168]. Например, термин “*Department of the Interior*” переводится как «Департамент (Министерство) внутренних дел», обязательно предполагает уточнение, что в США и Российской Федерации – это органы, наделенные разными полномочиями.

Особый интерес для переводчика представляют терминологические словосочетания, которые не существуют в российской юридической практике, но широко распространены в других странах и поэтому вызывают интерес у отечественных юристов. К таким словосочетаниям можно отнести, например, слово “*plea-bargain*”, которое обычно переводится как «судебный торг». Однако такой перевод требует переводческого комментария.

По существу, в качестве «шаблонных» формулировок в юридической речи широко используются «канцеляризмы»: “*with respect to*” – в отношении кого-л., “*in accordance with*” – в соответствии и т.п. В юридических документах нельзя употреблять архаичные канцеляризмы, так как они ведут к еще большему усложнению понимания смысла и вводят в заблуждение. Например, в XVII веке существовало прилагательное “*nequient*”, которое означало «способный что-то сделать», теперь его использование неприемлемо в юридических документах, так как

слово перешло в разряд архаичных, следовательно, оно создаст препятствия для понимания при использовании.

В юридическом подстиле используются устойчивые выражения книжного характера или стилистически нейтральные фразеологизмы, лишённые экспрессивности, например, “*acts of God or Nature*” – стихийное действие, форс-мажор.

И. С. Алексеева уверяет, что «в англоязычных и русскоязычных юридических текстах является нормой использование слов-клише и клишированных выражений, что делает данный стиль еще более официальным и стандартизированным» [Алексеева 2006: 72]. Например: “*annulment of parental rights*” – лишение родительских прав, “*withdrawal of immunity*” – лишение статуса неприкосновенности, “*civilly dead*” – лишенный гражданских прав. Однако, форма и содержание клише различаются в русском и английском, что налагает особые обязательства на переводчика»

В. В. Алимов обращает наше внимание на то, что «ярко выраженной чертой всех юридических текстов является тавтология. Она используется для того, чтобы смысл, заложенный в документе, был максимально понят и не искажен. Поэтому переводчик не должен избегать подобной тавтологии, боясь ухудшить свой перевод, а наоборот стремиться ее сохранить, так как это является нормой в данном стиле речи» [Алимов 2005: 102].

При переводе юридических текстов на лексическом уровне широко используется конкретизация. Например: “*offence*” – правонарушение, “*criminal offence*” – уголовное преступление, “*disorderly offence*” – нарушение общественного порядка.

«Также при переводе юридических текстов определенные трудности представляет перевод словосочетаний, имеющих различный смысл в британском и американском вариантах английского языка. Словосочетание “*Solicitor General*” в британском английском имеет соответствие - заместитель Генерального прокурора, а в американском английском - заместитель министра юстиции» [Комиссаров 2000 : 168].

Подводя итоги, стоит сказать, что рассмотренные сложности и особенности перевода юридических текстов подчеркивают значение данной сферы деятельности юристов и лингвистов. Таким образом, для осуществления таких переводов необходимо основываться на лингвистических, этнических факторах и близости смысла между оригиналом и переводом текста. Необходимо также обратить внимание на то, что переводчик должен быть хорошо осведомлен о языковых и культурных особенностях носителей исходного языка, следить за новыми стандартами и малейшими изменениями, происходящими в языке и затрагивающими сферу юридических документов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. - М.: Academia, 2006. – 352с.
2. Алимов В. В. Юридический перевод. Практический курс. Английский язык / В.В. Алимов. - М.: КомКнига, 2005. – 160с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: «Международные отношения», 1975. – 240с.
4. Бреус, Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. - 2-е изд., испр. и доп. / Е.В.Бреус. — М.: Изд-во УРАО, 2000 – 208с.
5. Бурукина О.А. Перевод английских юридических документов: учебник / О.А. Бурукина. - М.: Флинта: Наука, 2005. – 169с.
6. Владимиров В.В. Англо-русский юридический словарь по гражданскому и международному частному праву/ Владимиров В.В., Заруцкая Е.А., Ренквист Т., А.: Мир, право, информация. 2001. - 480 с.
7. Гамзатов М. Г. Техника и специфика юридического перевода: Сб. статей / М. Г. Гамзатов. - СПб., 2004. – 184с.
8. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: 2000. – 253 с.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Маринина Галина Ивановна

кандидат филологических наук
доцент кафедры теории и практики перевода
Северо-Кавказский федеральный университет
Ставрополь, Российская Федерация

Погодина Ирина Андреевна

студентка 4 курса кафедры теории и практики перевода
Северо-Кавказский федеральный университет
Ставрополь, Российская Федерация

Имена собственные (далее – ИС), которые образуют в языке обширный пласт лексики, с давних пор являются предметом исследования многих ученых, вследствие чего была выделена такая наука, как ономастика, сложившаяся в наши дни в самостоятельную лингвистическую дисциплину с определенным кругом проблем и своими собственными исследовательскими методами.

Для переводчиков проблема воспроизведения ИС особенно актуальна, так как при их воспроизведении следует учитывать, что «фонологические особенности языков и различия в системах письма чрезвычайно сильно влияют на форму имени и разрушают его тождество

при переводе» [Полякова 2009: 6]. Вопрос о переводимости ИС возникает и в том случае, когда переводчик сталкивается со значимыми именами и прозвищами. «Смысловая и эмоциональная информация, заключенная в значимых именах, должна быть проявлена при переводе и выражена в новой форме. Иначе читатель текста перевода лишается возможности столь же полно, как и читатель исходного текста, ощутить своеобразие книги, ее дух, почувствовать тонкие оттенки смысла, понять шутки, основанные на двояком толковании какой-либо фамилии или географического названия» [Полякова 2009: 6].

Вслед за А. Гардинером мы определяем ИС как: «слово, осознаваемое как указывающее на объект, с которыми оно соотносится исключительно посредством дистинктивного звучания, безотносительно любого значения, изначально присущего этому звуковому комплексу или приобретенного им через ассоциацию с указанным объектом или группой объектов» [Gardiner 1957: 32].

А. В. Суперанская выделяет следующие виды ИС:

- 1) имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые: антропонимы, зоонимы, мифонимы;
- 2) наименования неодушевленных предметов: топонимы, космонимы и астронимы, фитонимы, названия средств передвижения, сортовые и фирменные названия;
- 3) имена собственные комплексных объектов: названия предприятий, учреждений, названия праздников, названия мероприятий, названия произведений литературы, документонимы, названия стихийных бедствий, фалеронимы [Суперанская 1973: 66].

Методом сплошной выборки нами было выявлено 100 ИС, 40 из которых относятся к народным сказкам, а 60 – к авторским.

На основе классификации Л. М. Щетинина (1966), мы проанализировали и определили некоторые лингвокультурологические решения передачи имен собственных с английского на русский язык. Приведем в пример следующие виды трансформаций:

- 1) транскрипция и транслитерация;
- 2) калька;
- 3) полукалька;
- 4) создание неологизма;
- 5) описательный перевод [Щетинин 1966: 126].

Проанализировав все имеющиеся примеры, можно сделать вывод, что самым распространенным способом воспроизведения ИС в авторских сказках является *калькирование* (*The Wonderful City of Oz – Прекрасный Город Оз*, *March Hare – Мартковский Заяц*).

Данный способ позволяет максимально полно передать семантику реалии. Но всё же, сохранение семантики не означает сохранение

стилистической коннотации ИС и его колорита, что, несомненно, является минусом.

Значительная часть ИС в авторских сказках воспроизводится при помощи *транскрипции или/и транслитерации* (*Peter Pan – Питер Пен, Darling – Дарлинг, Kansas – Канзас*). Переводчик может полностью сохранять фонетическую оболочку или изменять её с целью воздействия на воображение ребенка.

Возможны также варианты использования *описательного перевода*. Это обуславливается возможным отсутствием точного переводческого эквивалента (*QueenOfalltheFieldMice – Королева-Мышь*).

Зачастую переводчики прибегают к *созданию новых слов* на ПЯ, которые могли бы в полной степени отразить все черты и особенности героя сказки или места действия (*Dodo – Додо-Каких-Уже-Больше-Нет, TheNeverland – Нет-и-не-будет*).

Так же стоит отметить возможность использования такого способа, как *полукалька* (*TheCountryofQuadrings – Страна Квадлингов*). Основной целью данного способа является сохранение элементов исходного языка, но в тоже время привнесение характерных особенностей ПЯ, что обеспечит более доступное восприятие информации ребенком.

Если же речь идет о воспроизведении ИС в народных сказках, то так же, как и в авторских сказках широко распространен *прием калькирования* (*Tom Thumb – Том-Большой Палец, Johnny-cake – Джонни-Пончик*).

Популярность этого способа заключается в том, что ребенок легко запоминает названия и имена и впоследствии быстро проводит аналогии между графическим изображением и созданным образом, что позволяет развивать фантазию читателя.

Как правило, *полукалька* (*BraveLittleTailor – Храбрый Портняжка*) широко используется в народных сказках, которые, как известно, имеют поучительный характер, который ребенок сможет воспринять лучше, если поэтические единицы текста будут частично состоять из элементов ПЯ.

Такие приемы, как *транскрибирование и транслитерация* (*Henny-Penny – Хенни-Пенни*) чаще всего используются для воспроизведения имен собственных людей; или животных, которые в рамках сказки наделяются человеческими качествами.

Описательный перевод, как показало исследование, используется реже всего, по сравнению с другими способами передачи ИС с английского языка на русский. Это связано, прежде всего, с тем, что образы героев в народных сказках чаще всего представляют собой нейтральные поэтонимы, выполняющие только номинативно-идентификационно-дифференцирующую функцию (*Kate Crackernuts – Кейт-Колоющая орех*).

Таким образом, нами были выявлены основные способы воспроизведения ИС. В авторских сказках наблюдается использование всех способов, предложенных Л. М. Щетининым. При этом очевидно доминирование таких способов, как калькирование и описательный перевод, далее следуют способы транскрибирования и транслитерации, реже всего переводчик прибегает к использованию полукальки. При передаче ИС с английского языка на русский в народных сказках стоит отметить преобладание калькирования, полукальки и приемов транскрипции и транслитерации. Реже всего в народных сказках используют прием описательного перевода, так как он не является релевантным для данного типа сказок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полякова, Н. А. Топология поэтической ономастики (на материале английской литературы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: 2009. – 26 с.
2. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного [Текст] / А. В. Суперанская. – М.: Международные отношения, 1973. – 66 с.
3. Щетинин, Л. М. Слова, имена, вещи [Текст]: очерки об именах / Л. М. Щетинин. – Ростов на Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1966. – 219 с.
4. Gardiner, Alan Henderson. The Theory of Proper Names: A Controversial Essay. London; New York: Oxford University Press, 1957 – 32p.

ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОГО ПРОЧТЕНИЯ (на примере поэмы Н.В.Гоголя «Мертвые души»)

Григорян Марина Роленовна

преподаватель кафедры русского языка
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
г. Ереван, Армения

Интермедиаальный анализ художественного текста позволяет выявить в нем «присутствие» текстов культуры (других видов искусства), их концептуальный и креативный потенциал, их соотнесенность с авторской идеей, их роль и интегрированность в художественное полотно.

Рассмотрим проецирование художественных кодов различных произведений искусства в поэме Н. Гоголя «Мертвые души». Такое исследование помогает современному читателю снять коммуникативные помехи.

Интермедиаальный комплекс поэмы весьма обширен. Это творение великого писателя тоже можно по праву назвать энциклопедией русской жизни. Здесь мы узнаем об архитектурных тенденциях, пристрастиях в живописи, моде, прикладном искусстве, еде (кухня, как и ремесла, является нематериальным культурным наследием), о популярных литературных произведениях и театральных постановках.

Гоголем был написан ряд статей по общим проблемам искусства и по вопросам живописи, архитектуры, театра, журналистики и литературы, в которых нашли отражение его эстетические взгляды. В статье «Об архитектуре нынешнего времени» («Арабески») он дает широкий обзор и характеристику различных архитектурных стилей. Предъявляя высокие требования к искусству (в том числе и к городскому зодчеству), он отрицает плоскую, казарменную, на его взгляд, архитектуру XIX века с однообразными унылыми формами, отдавая предпочтение «устремленному в небо» готическому стилю. Примечательно, что Гоголь пользуется перекодировкой знаковых систем, сравнивая различные виды искусства. Он сопоставляет архитектурное сооружение с поэмой, а зодчего с поэтом, который, не имея «обширного гения, всегда недоволен одним простым сюжетом, и вместо того, чтобы развить его и сделать огромным, он привязывает к нему множество других; его поэма обременяется пестротой разных предметов, но не имеет одной господствующей мысли и

не выражает одного целого» [Гоголь 1953: 43]. Он считал архитектуру «колоссальнее других видов искусств», как более впечатляющую, визуально доступную, понятную. «Архитектура – тоже *летопись* мира: она *говорит* тогда, когда уже молчат песни и предания и когда уже ничто не говорит о погибшем народе» [Гоголь 1953: 57]. (*здесь и далее курсив мой - М.Г.*). Таким образом, сам Гоголь тоже видел в произведениях этого вида искусства текст. В статье «Последний день Помпеи (Картина Брюлова)» размышляет об упадке живописи и будущем ее возрождении, начало которого он видит в картине Брюлова, отрицает внешние эффекты, мечтает о слиянии искусств – скульптуры, живописи, музыки. Эстетические взгляды Гоголя нашли свое художественное воплощение также и в его поэме.

Во II главе дается описание усадьбы Манилова. Многие исследователи (Анненкова Е.И., Смирнова Е.А. и др.) обращают внимание на его «английский сад». Но был ли сад у Манилова? Вчитаемся в текст: «Дом господский стоял одиночкой на юру <...> покатошь горы, на которой он стоял <...> одета *подстриженным* дерном. На ней были разбросаны *по-английски* две-три клумбы с кустами сирени и желтых акаций: *пять-шесть берез небольшими купами* кое-где возносили свои *мелколистные жиденькие* вершины. Под двумя из них видна была беседка <...>, пониже *пруд, покрытый зеленью*, что впрочем, не в диковинку в английских садах русских помещиков» [Гоголь 1953: 23]. А где же сад? Пять-шесть «жиденьких» берез – типично русское дерево, да две-три клумбы никак не могут быть английским садом, а пруд, покрытый зеленью, говорит о неухоженности и запущенности территории усадьбы.

Английского сада у Манилова фактически не было, это была одна иллюзия, его иллюзия, одно только название. Была задумка, но неосуществленная, как и все в его усадьбе, что говорит о хозяйской безалаберности и несостоятельности, о безрезультатности всех его начинаний: «прекрасная мебель, обтянутая щегольской материей <...>, но на два кресла ее не достало, и кресла были обтянуты просто рогожею» [Гоголь 1953: 25]. Или на стол обычно ставились не парные подсвечники, а щегольской подсвечник из бронзы и перламутра с тремя античными грациями, олицетворяющими доброе, радостное, вечно юное начало жизни и женскую прелесть и «какой-то просто медный инвалид, хромой, свернувшийся на сторону и весь в сале...» [Гоголь 1953: 26]. Такие детали придают комичный эффект повествованию, а также характеризуют, оттеняют персонажей. Три грации подсвечника – богини красоты, счастья и радости: Аглая – блеск, Ефросинья – радость, Талия – цвет, контрастируют с женой Манилова, вялой и бесцветной.

Дом Манилова стоял на возвышении. Такое расположение противоречит эстетике английского сада и типично для французского

стиля, что опять же говорит о непоследовательности и хозяйской непредусмотрительности помещика («открытый всем ветрам»).

«Англицкий сад» в имении Манилова – это копия, лишенная подобия, «эрзац действительности»[Маньковская 2000: 56-57], типичное проявление симулякра. Симулякр (фр. – стереотип, псевдовещь, пустая форма) – это правдоподобное подобие, пустая форма. Хотя симулякр является одной из особенностей постмодернизма, но как подмена особого свойства симулякр очень часто обнаруживается в иллюзорном мире гоголевских героев. Так, крестьяне Чичикова тоже симуляция, подмена реальности, как и его херсонское поместье, куда для усмирения взбунтовавшихся крепостных советуют послать картуз вместо самого капитана-исправника (тоже симулякр). Подмена людей готовыми смыслами (содержащимися в купчих бумагах, картузе) приводит к симулятивности жизни, подмене реальности иллюзией, искусственностью.

Пародийно используя сентиментальные образы, Гоголь для характеристики своего героя вводит в «англицкий» сад беседку с надписью «Храм уединенного размышления». Такие беседки с характерными сентиментальными названиями «Храм любви», «Храм дружбы», «Храм уединения», «Хижина в пустыне» и другие были неотъемлемой частью усадебных парков конца XVIII – начала XIX веков. Подчеркивая безвкусицу и пошлость Манилова, Гоголь, тонкий ценитель и знаток архитектуры, умышленно придает этому нелепому сооружению «плоский купол» (!), зеленый цвет которого в сочетании с «голубыми колоннами» (!) создает полный диссонанс. Надпись беседки очень точно характеризует «деятельность» Манилова, склонного к фантастическим прожекам и бесцельному витанию в облаках.

Из статьи Гоголя «Об архитектуре» ясно, что все это противоречило его архитектурным пристрастиям. По его убеждению, беседки и павильоны в садах – это «мелочные игрушки», а купол – это «прелестнейшее творение вкуса», должен быть огромным, «воздушно-выпуклым» и должен «сладострастно и пленительно украсить массу домов»[Гоголь 1953: 43].

По той же причине, по которой английский сад и другие мечтания Манилова оставались неосуществленными, полагаем, нет в интерьере и картин, что, «как правило», обнаруживается у других помещиков. Кроме логического объяснения этому, есть и другое: безликость, пустота хозяина дома, ибо картины – это, в какой-то степени, «задор», пристрастия и увлечения хозяина (например, у Коробочки – птицы). А так как Манилов «ни то, ни се, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан», речи его пусты, у самого нет определенных интересов, стержня, нет собственного «я», то нет и картин, которые обычно мастерами слова используются для отражения внутренней сути.

Интермедиаальный комплекс поэмы изобилует архитектурными деталями: бельведер, антресоли, галдарея, фронтоны, колонна, мезонин и др.). Посредством этой системы знаков писатель характеризует своих героев: описания архитектурного облика дома Собакевича и дома Плюшкина. Описывая психологическое состояние Чичикова после освобождения из-под ареста, Гоголь также прибегает к «архитектурному языку»: «он выехал, наконец, из города в каком-то странном положении. Это был не прежний Чичиков. Это была какая-то развалина прежнего Чичикова. Можно было сравнить его внутреннее состояние души с разобранным строением, которое разобрано с тем, чтобы строить из него же новое; а новое еще не начиналось, потому что не пришел от архитектора определительный план и работники остались в недоуменье»[Гоголь 1953: 45]. Символично, что II том «Мертвых душ» тоже оказался «разобранным строением» именно потому, что у его автора не было «определяющего плана», а мы, его читатели, «остались в недоуменье».

В статье «Об архитектуре» Гоголь весьма критично отзывался о современной архитектуре и градостроительстве: новые города «так правильны, так гладки, так монотонны, прошедши одну улицу чувствуешь скуку<...> Это ряд стен, и больше ничего»[Гоголь 1953: 173]. В I главе поэмы писатель подчеркивает типичность городка, сумбурность застройки и однообразие архитектурных решений, отмечает традиционно плохие мостовые, нелепые вывески («Иностранец Василий Федоров»), среди которых чаще попадались «Питейный дом». Городской «сад» также лишь подобие, «пустая форма», существующая только в газетной статье, состоял из тонких деревьев «не выше тростника» и не соответствовал той лживой оценке, которую дали в слезливо-патриотическом духе журналисты, преувеличивая его тенистость и избыток благодарности горожан (еще один симулякр).

Описывая неприглядность типичной губернской гостиницы: общая зала «как везде», Гоголь останавливает свой взгляд на картинах во всю стену, таких же, «что и везде», только бросалась в глаза на одной из них «нимфа, с такими огромными грудями, каких читатель, верно, никогда не видывал. Подобная игра природы впрочем случается»[Гоголь 1953: 9]. Это не комическая подробность: в ткань поэмы вплетается мотив странной «игры природы», отступление от нормы станет ведущим художественным и структурным принципом поэмы. «Излюбленный мотив Гоголя – неожиданное отступление от правила – со всею силой звучит в «Мертвых душах» [Манн 1996: 264], – справедливо замечает Ю. Манн. О логике такого художественного приема размышляет Гоголь в статье «Об архитектуре»: «... толпе домов придать *игру*, чтобы она <...>*заиграла резкостями*, чтобы она *врезалась в память и преследовала бы воображение*»[Гоголь 1953: 9].

Такое «отступление от правила» встречается как правило в коллекциях картин у всех помещиков. Так, у Коробочки висели только «картины с какими-то птицами», но между ними каким-то образом оказался портрет Кутузова и какого-то старика. Из I главы становится известно, на чей вкус отбираются полотна и как завозятся в страну, формируя потом «моду» на них: «Игра природы, впрочем случается на разных исторических картинах, неизвестно в какое время, откуда и кем привезенных к нам в Россию, иной раз даже нашими вельможами, любителями искусств, накупившими их в Италии по совету везших их *курьеров*»[Гоголь 1953: 8]. А картина с нимфой, должно быть, нравилась посетителям, ведь «на Руси, где любит все оказываться в широком размере, все, что ни есть: и горы, и леса, и степи, и лица, и губы, и ноги»[Гоголь 1953: 173]. Подтверждение тому – коллекция картин в доме Собакевича, хотя «как правило» и здесь обнаруживается отклонение от правила: «между крепкими греками, *неизвестно каким образом и для чего*, поместился Багратион, *тощий, худенький*, с маленькими знаменами и пушками внизу и в самых узеньких рамках»[Гоголь 1953: 83].

Живописную линию произведения продолжает коллекция Плюшкина. И хотя говорится, что «навешано было весьма тесно и бестолково несколько картин:»[Гоголь 1953: 119] после двоеточия говорится только об одной гравюре «с кричащими солдатами» и «тонущими конями». В изображении царит мотив гибели, разрушения. Другая картина, огромная, почерневшая, в полстены, подробно описана, – натюрморт. Это – криптограмма, которая характеризует описываемую Гоголем реальность, это ключ ко всему произведению: натюрморт в переводе с французского означает мертвая жизнь, мертвая натура. Но на фоне «отмерших», «погибших» вещей, потерявших свое назначение, которые валялись в комнате Плюшкина (высохший лимон, отломанная ручка кресла, кусочек сургуча, пожелтевшая зубочистка и т.п.), изображенное на натюрморте смотрится более живо, это «пригодные» для жизни дары природы.

Гоголь пользуется знаковой системой живописи – цветом, для характеристики своих персонажей³. Семантика цвета способна аккумулировать смыслы, ассоциации, образы и устойчиво хранить традиции, так как визуально доступна, поэтому вырабатывается система символики. Цвет, являясь доминантой костюма, служит знаком сущностных качеств персонажей. Цветовые метафоры выполняют идейно-художественную функцию в авторском замысле.

³См. подробнее нашу статью «Предметный мир в художественном пространстве: к вопросу об изучении произведений Н. Гоголя и И. Бунина в школе»// Материалы III Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка Армении, России и других стран. Ереван, 2012, с.640-653.

В XIX веке в сфере моды было активное «цветотворчество». Создавались ткани различных оттенков и придумывались к ним названия, которые отражали значительные исторические и культурные события, особые происшествия. Так, существовал цвет «лавальер» (герцогиня Лавальер, фаворитка французского короля) или кожаный, т.е. светло-желто-коричневый [Кирсанова 2009: 231-236]. В поэме Гоголь тоже отмечает: «муслины, атласы, кисеи были таких бледных модных цветов, каким даже и названья нельзя было прибрать (до такой степени дошла тонкость вкуса)» [Гоголь 1953: 169]. В начале столетия появились оттенки красного: «адское пламя» и «адский огонь». После победы при Наварине появились наваринские «победные» цвета: «наваринский синий», «наваринский пепел», «наваринский дым». Гоголь не остался в стороне от этого креативного процесса: для фрака своего главного героя он придумывает «наваринский пламени с дымом» или «наваринский дыму с пламенем». Вл. Боцяновский определяет его как темно красно-коричневый, [Боцяновский 1928: 104]. Во II томе Гоголь одевает Чичикова во фрак наваринского пламени с дымом, в I томе на нем был брусничный с искрой.

Расшифровка гоголевской цветовой криптограммы позволит приблизиться к авторскому толкованию образа. Цвет наваринского фрака Чичикова отличается амбивалентностью. Чередование в названии цвета это не только прием передачи переливчатости ткани, а способ передачи изменчивости, неопределенности в судьбе. Такое чередование передает изменения в эмоциональном состоянии от восторженного самолюбования, до крайнего отчаяния, когда разорвал на себе фрак и горел, как в аду. Победный «наваринский пламени с дымом» характеризует Чичикова с одной стороны, как демонический персонаж, а с другой символизирует его очищение и возрождение. Этот цвет является его сущностной характеристикой, поэтому не случайно, что Чичиков снова шьет себе еще пару фраков наваринского дыму с пламенем. Семантика цвета соответствует авторскому замыслу провести Чичикова через ад, чистилище, рай. Так же как зеленый цвет для Плюшкина (плюшник – древесный мох), подсказанный ассоциативной связью персонажа с деревом и способной возрождаться природой, оправдан мыслью о его будущем перерождении. Предметом пристального внимания оказывается одежда. В гардеробе персонажей поэмы можно обнаружить шалоновый сюртук, канифасовые панталоны, фризную шинель, шемизетку, капот, клок, фижмы, ботфорты и прочее другое. Иронично пишет Гоголь о дамской одежде: руло гигантских размеров, длинные «хвосты» на шее, о духах: «жасмины понесли по комнате». А в статье «Об архитектуре» осуждает крайности, до которых доходят, следуя модным тенденциям в дамских костюмах, «преобразовавшихся в небрежное, легкое одеяние гетер» [Гоголь 1953: 44]. В описании нарядов дам слышится ядовитая

насмешка над провинциальным усердием не отстать от моды. Писатель также отмечает их кокетливую игру со степенью обнажения, иронично объясняя назначение батистовых «скромностей» в вызывающих декольте. Подробное описание костюма – это не только дань натуральной школе, но и средство выявления характера персонажей, способ передачи их мыслей, намерений.

Ирония по поводу одежды направлена даже на скульптуру Фемиды, но здесь она имеет глубокий «подтекст»: Чичиков посещает для оформления покупки присутственный дом, «весь белый, как мел, вероятно для изображения чистоты душ помещавшихся в нем должностей»[Гоголь 1953: 146]. Далее описывая интерьер, он употребляет лексему «чистота» в прямом значении: «взор их не был поражен чистотою <...>, что было грязно, так и оставалось грязным»[Гоголь 1953: 146]. Эта оппозиция «чистый-грязный» переносится на занимающих должности, а скульптура Фемиды опосредованно характеризует атмосферу, царящую там: «Фемида просто, какова есть, в неглиже и халате принимала гостей»[Гоголь 1953: 146]. В неглиже и халате, естественно, неприлично было принимать гостей, такое могли позволить себе только продажные женщины или гетеры во времена Древней Греции, а значит правосудие там тоже продажное. В античной мифологии Фемида олицетворяла воздаяние. Эта скульптура, встретившая Чичикова, который собирался оформить свою демоническую покупку, была ему предупреждением о возможном наказании и расплате за содеянное.

Обращение Гоголя, знатока древнего искусства, к античным образам есть и во II томе. Писатель, безусловно, хорошо знал прекрасную скульптуру Венеры Медицейской, хранящуюся во Флоренции в музее Уффици. Эта мраморная копия I в. до н.э. была сделана в натуральную величину и изображала богиню при появлении из морской воды в позе мимолетного испуга, прикрывающей лоно. Описание круглого, как арбуз, голого, запутавшегося в сетях с рыбой в руке помещика Петуха в позе Венеры было очень комично, а также подчеркивало телесность, приземленность его образа жизни в контрасте с духовными ценностями; красота, гармония человеческого тела противопоставлялась чревоугодию и невоздержанности. Таким образом, это сравнение подчеркивает комедийную дистанцию между оригиналом и «копией».

Уже в I главе поэмы Гоголь заявляет о театральном элементе, который включен в художественную картину «Мертвых душ». Многие исследователи отмечали непонятный, алогичный поступок Чичикова: сорвал афишку и спрятал в шкатулке.

Драма Коцебу, о которой шла речь в афише, называлась «Гишпанцы в Перу, или смерть Роллы», романтическая трагедия, была хорошо известна. В ней слезливо и пафосно рассказывалось о конкистадорах, разрушении империи инков и гибели их предводителя. Не думаем, чтобы

Гоголь позволил себе вписать в произведение лишнюю, ничего не значащую деталь. Название пьесы «Гишпанцы в Перу» – метафорическое название плана Чичикова, не случайно афишка оказывается там, где у него хранятся театральные, визитные и похоронные карточки. Посмеем утверждать, что содержание трагедии, хорошо известное в то время, иронично проецировалось на образ Чичикова, который, как конкистадор приехал завоевывать губернию, что завершилось смертью одного из ее предводителей – смертью прокурора, поэтому по аналогии с пьесой поэма могла бы называться: «Чичиков в городе NN, или смерть прокурора». Сам Чичиков, как инициатор аферы, является режиссером спектакля «купля-продажа мертвых душ», в который вовлекает помещиков и чиновников. Лживость, театральность поведения, подыгрывание собеседнику, угодливость отличают все его разговоры по сделке. Каждый раз, ведя диалог, он задумывается, какие следует подобрать слова: «он очень искусно умел польстить каждому»[Гоголь 1953: 10]. Чичиков внимательно, «прищуря немного правый глаз», изучает список действующих лиц, вплоть до цены партера и типографии. А на следующий день отправляется к значительным лицам города – действующим лицам его спектакля, с визитами. Его приготовление к вечеринке, длившееся два часа, похоже на приготовление артиста к спектаклю. Талант Чичикова состоял в том, что он «во всем как-то умел найтиться», всегда умел поддержать разговор, со слезами на глазах рассуждал о добродетели, и, в результате, Собакевич, который ни о ком хорошо не отзывался, заявил жене, что он познакомился с приятнейшим человеком.

Театральная игра Чичикова так «заразила» и Собакевича, что во время торга тот оборачивался к портретам как к зрителям. Чичиков понимает, что спектакль ведет уже не он, и вслух отмечает, что происходит театральное действие: «Мне странно, право: кажется между нами происходит какое-то *театральное представление* или *комедия*, иначе я не могу себе объяснить»[Гоголь 1953: 87].

Но настоящий спектакль устраивает Чичиков, когда по его сценарию женщина переодевается и вместо умершей тетушки Леницына подписывает завещание (II т.). Яркие фраки модных цветов говорят о стремлении Чичикова быть эффектным, привлечь внимание. Несмотря на полноту, он, довольный тем, как обтягивает его костюм, делает антраша – балетное па перед зеркалом. Переодевание, ряжение, организованное Чичиковым, игровой элемент поведения говорят об использовании автором театральной знаковой системы, что, на наш взгляд, придает динамичность повествованию, подчеркивает срежиссированность Чичиковым событий и усиливает эстетический заряд произведения.

Привлечение элементов различных видов искусства, знаков их систем для создания художественной картины в поэме создает культурно-бытовой фон и выражает авторскую модальность, пародируя,

дискредитируя или постулируя изображаемую реальность. «Гоголь мыслит подробности – бытовые, исторические, временные и т.д. – не как фон, а часть образа» [Манн 1978: 283], – справедливо отмечает Ю. Манн.

Интермедиаальные связи участвуют в создании художественного текста при воздействии семиотических рядов различных видов искусств, переводя один художественный язык-код в другой; выявили «чужие тексты» и определили их функции в новом «младшем» тексте. Как верно заметил Р. Барт, «благодаря интермедиаальным и интертекстуальным связям новый «младший текст выступает «конденсатором» культурной памяти» [Барт 1989: 88], а Ю. Лотман видит в нем «генератор новых смыслов», который образуется в результате переработки смыслов и знаков, перекодировки, диалога с литературной традицией и новых комбинаций известных культурных элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989.
2. Боцяновский Вл. Один из вещных символов Гоголя//Статьи по славянской филологии и русской словесности”. Т. С1(101). Сб. ОРЯС АН СССР, М., 1928.
3. Гоголь Н.В. Собр.соч. в 6 т. Т.5. М., 1953.
4. Кирсанова Р.М. Одежда, ткани, цветообозначения в поэме «Мертвые души»/Н.В. Гоголь. Материалы и исследования. Вып. 2. М. 2009.
5. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. Л., 1978.
6. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. Вариации к теме. М., 1996.
7. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма, Спб, 2000.
8. Новейший философский словарь. Минск, 2001.

О КРИТИКЕ КРИМИНАЛЬНОГО РОМАНА

Пальмина Вера Васильевна

аспирант кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Общедоступность и популярность произведений криминального жанра долгое время вызывала у многих исследователей сомнения в их художественных достоинствах. Периоды роста популярности тривиальной литературы, к которой в основном относят данный жанр, сопровождались «усилением нападков на нее критики, занятой, по сути, охранением традиционного литературного канона» [Зоркая 1996: 65]. Одним из наиболее распространенных является упрек в стереотипности, или клишированности, повествовательных схем, «в которых от произведения к

произведению лишь по-разному комбинируются одни и те же элементы достаточно жесткой конструкции» [Зоркая 1996: 70]. Как отмечает Б.Брехт, «характеры меняются редко, а мотивов для убийства существует совсем мало. Хороший автор детективного романа не вкладывает слишком много таланта в разработку новых характеров или в придумывание новых мотивов преступления и не размышляет над ними слишком долго» [Brecht1998: 33]. Однако подобный критерий оценки не кажется очень веским, поскольку многие жанры (по крайней мере, в литературе до XVIII века) построены на схемах и основываются на строгом соблюдении традиций в выборе темы произведения и его формы. Комбинирование же вариантов является одним из основных принципов искусства, в том числе и в литературе. Стоит отметить, что, по мнению Б.Брехта, «тот факт, что характерное отличие детективного романа состоит в вариациях более или менее постоянных элементов, придает всему жанру даже некий эстетический уровень. Это один из признаков процветающей отрасли литературы» [Brecht1998: 33].

Принадлежность криминального жанра к массовой литературе в глазах многих исследователей обесценивает его как объект для изучения, поскольку произведения такого рода удовлетворяют не индивидуальные, а коллективные потребности широких слоев читателей. Ответом на подобный упрек может послужить риторическое высказывание Р.Алевина «станет ли для медика болезнь менее интересной, если она превращается в эпидемию» [Alewyn 1998: 52].

По мнению представителей морализующей критики криминальный жанр опасен как своего рода школа преступлений и насилия. Однако данное суждения едва ли можно считать справедливым по отношению к классическому детективу, в котором «кровавые события и насилие, как правило, вынесены за скобки повествования, поскольку преступление является лишь отправной точкой, событием, которое уже свершилось, и несет на себе совершенно иную функциональную нагрузку» [Зоркая 1996: 71]. Преступление здесь выступает лишь в роли загадки, на решение которой с помощью логических умозаключений направлено все дальнейшее повествование. К тому же обыватель, читая детективную литературу, удовлетворяет свои скрытые криминальные инстинкты самым безобидным способом, переживая таким образом катарсис. Возможно, это является одним из факторов, способствующих популярности детектива. Он учитывает «тягу читателя к необычным приключениям, к напряженности и т.п.... доставляет удовольствие уже тем, что показывает людей действующих, дает читателю возможность сопереживать действию, имеющему конкретные и очевидные последствия» [Brecht1998: 34]. К тому же процесс раскрытия тайны преступления вместе с сыщиком представляет читателю широкое поле для наблюдательности. Как справедливо отмечает Б.Брехт, «наблюдая, делая выводы и приходя к

решениям, мы испытываем удовольствие хотя бы потому, что повседневность редко дает возможность для столь действенного процесса размышления; между наблюдением и выводом, между выводом и решением обычно вклиниваются различные помехи... В детективном романе мы каждый раз получаем точно очерченные отрезки жизни, изолированные, отграниченные маленькие комплексы происшествий, где удовлетворительно действует механизм причинности. Это дает возможность получать удовольствие от размышления»[Brecht1998: 35].

Еще один упрек критиков касается проблемы отображения действительности. Н.Блейк обозначил две крайности: авторы криминальных романов либо изображают совершенно нереалистичных героев в реальных обстоятельствах, либо, напротив, помещают своих вполне реальных героев в невероятные условия. Первый случай обычно относят к жанру детектива, второй – к жанру триллера [Nusser2003: 10].

Поводом для осуждения литературы криминального жанра служит свойственная ей отчужденность от реальной жизни. «По одну сторону стоят литературный роман и реальная жизнь, по другую – роман детективный, особый срез реальной жизни»[Brecht1998: 34]. Для детективного повествования, как пишет Жмегач, важна «мораль расследования, а не расследование морали»[Žmegač 1971: 33]. Из окружающей действительности перенимается лишь то, что необходимо как материал для организации «мыслительной игры» [Nusser2003: 10]. Однако следует заметить, что подобное суждение вряд ли относится ко многим современным детективным романам, поскольку они отображают современную реальность очень подробно и полно и зачастую выполняют даже некоторую просветительскую функцию [Nusser2003: 10].

Разрушению перечисленных предрассудков в отношении криминального романа во многом способствовало то, что первыми его защитой и изучением занялись сами писатели, авторы произведений данного жанра, так или иначе признанные литературными критиками – Г.К.Честертон, Р.Чендлер, Д.Сэйерс, А.Кристи и др. Благодаря их трудам криминальный роман, а в последующем и остальные жанры массовой литературы, перестали рассматриваться критиками как нечто низкосортное, недостойное внимания. В XX-XXI вв. тривиальная литература представляет большой интерес уже не только для читателей, но и для исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зоркая Н. Проблемы изучения детектива: опыт немецкого литературоведения // Новое литературное обозрение, 1996, № 22. – С. 65 – 77.
2. Alewyn R. Anatomie des Detektivromans // Vogt J. Der Kriminalroman: Poetik. Theorie. Geschichte. – München, 1998.

3. Brecht B. Über die Popularität des Kriminalromans // Vogt J. Der Kriminalroman: Poetik. Theorie. Geschichte. – München, 1998.
4. Nusser P. Der Kriminalroman. – Stuttgart: Metzler Verlag, 2003.
5. Žmegač V. Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans, Frankfurt/M. 1971

ЖЕНСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ ТРАДИЦИЯ В ГЕРМАНИИ

Шмелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Литература, написанная авторами-женщинами, сегодня стала неотъемлемой частью мировой культуры, являя собой обширное поле для исследований. Такое положение сохранялось отнюдь не всегда. На протяжении долгого времени литературные произведения женщин считались второсортным продуктом и игнорировались критикой, которая прививала читателям взгляды, порождавшие пренебрежительное отношение к данной категории литературы. Однако, несмотря на все это, женщины стремились к самовыражению и самоосвобождению посредством литературного творчества. Одной из самых богатых на дарования стран стала Германия.

Первые публикации немецких поэтических и прозаических женских опытов появились, как отмечают немецкие литературоведы Бонни Андерсон и Юдит Цинссер, в период средневековья, во время правления династии Каролингов [Anderson 1995]. Первыми писательницами стали придворные дамы, которые подробно описывали в своих произведениях жизнь при дворе, свои любовные страдания, повествовали о нелёгких судьбах придворных дам. Одной из ярких представительниц такого творчества стала *Дуода (Dhuoda)*, писавшая книги, трактаты, стихи. Не менее знамениты были и придворные поэтессы *Элизабет фон Нассау-Заарбрюкен (Elisabeth von Nassau-Saarbrücken)*, *Элеоноре фон Остерайх (Eleonore von Österreich)*, *Елена Камманнер (Helena Kattanner)*, которые не только писали стихи, но и сами перекладывали их на музыку и исполняли как песни. Основной темой их творчества оставалось описание жизни при дворе.

Необходимо отметить, что в период средневековья женское творчество рассматривалось скорее не как авторство, писательство, а как форма образования женщины, одно из украшающих ее "умений и навыков" или как милый каприз, детская забава, тем более, что практически все

пишущие женщины в это время на многое не претендовали, поддерживали и развивали в своих текстах милые сердцу мужчин мифы и стереотипы женственности (второсортность, слабость, чувственность, зависимость и т. п.).

Наряду с появлением придворного женского литературного творчества пробы пера имели место и в монастырях. В основном произведения монахинь были посвящены Богу и любви к нему. Выдающееся место среди средневековых монахинь-писательниц занимает пророчица и медик *Хильдегарда фон Бинген (Hildegard von Bingen)*. Уже в детстве Хильдегарду посещали видения. С 1141 она стала записывать их на латинском языке. Так появилось ее первое и самое известное мистическое произведение, учение о вере "*Познай пути*" (*Scivias*), в котором она развивала собственную теологию и антропологию. В 1147—1148 записанные к этому времени ее видения, благодаря папе Евгению III, получили официальное церковное признание. В 1150-е Хильдегарда написала свои работы по естествознанию и медицине. В течение десяти лет с 1160 она предприняла четыре большие миссионерские поездки по городам Германии, во время которых выступала с проповедями против еретиков-катаров, а также против падения нравов в народе.

В XIII-XIV веках тематика произведений монахинь приобретает более личный характер. Они начинают описывать также и свою жизнь и жизнь других людей, подчеркивая однако ничтожное положение человека перед Богом, рассуждают о меняющейся жизни и о смерти. Наибольшую известность в этот период имели труды *Маргарет Эбнер (Margareth Ebner)*.

В эпоху Ренессанса с ее новой философией и подчеркиванием особой роли искусства в жизни общества ситуация кардинально меняется. Женщина-писательница начинает претендовать на определенный статус – статус «равноправной образованной женщины». Теперь в своих произведениях женщины начинают открыто выражать своё мнение, отстаивать свои права, вступать в открытый спор с мужчинами. Первой женщиной, писавшей о правах и обязанностях своего пола, является, вероятнее всего, француженка Кристина де Пизан (*Christine de Pisan*, 1364-1430). Такие авторитетные историки феминизма как Герда Лернер, Джоан Келли, Карен Грин, Бонни Андерсон и Юдит Цинссер считают ее «*Книгу о Граде Женщин*» ("*Livre de la Cité des Dames*", 1405) первым литературным произведением, в котором обнаруживаются зачатки идеологии феминизма. С именем этой писательницы связывается особый период в истории женского сопротивления патриархату, теоретических «споров о женщинах». Ключевыми вопросами этих споров были вопросы о природе женщин, их роли в жизни мужчин и целесообразности женского образования. Участвуя в этой полемике, в своих письмах и трактатах Кристина де Пизан открыто выступала против представлений о

прирожденном несовершенстве женщин, против женоненавистнических позиций и социального давления на женщин для приспособления их к подобным представлениям [Anderson1995].

В течение XV – XVIII вв. эти дискуссии, с самого начала носившие международный характер и отличавшиеся от тех, которые имели место ранее, беспрецедентно высоким уровнем участия в них самих женщин, породили обширную литературу о месте женщины в обществе, появились многочисленные трактаты с аргументами за и против «природы» и достоинств женского пола. К ярким проявлениям про-феминистского протеста в Германии относится творчество *Магдалии Эрасмус (MagdaliadesErasmus)*, *Маргарет Пойтмизер (MargaretePeutiger)*, *Олимпии Мората (OlympiaMorata)*. Все они старались опровергнуть традиционные взгляды на женщину как на подчиненное природе и мужчине существо и обосновать ее право считаться таким же полноценным человеком, как мужчина.

Позиция женщин в монастырях также изменилась. В период Реформации благодаря новым церковным положениям женщины начали отстаивать равноправное положение мужчины и женщины перед Богом.

В XVII веке некоторые немецкие женщины принимали уже активное участие в научной жизни общества. С этим этапом истории связаны два имени: *Мария Куниц (MariaCunitz)*, первая женщина-астроном, изучавшая макрокосмос, и *Мария Сивилла Меруан (MariaSibyllaMerian)*, учёная-биолог, автор двухтомной книги о стадиях развития гусениц. Таким образом, женщины прорвались и в научную литературу.

С каждым годом всё большее количество женщин отстаивало своё право голоса, открыто высказываясь не только по всем политическим, но и по религиозным вопросам. Эпоха Барокко принесла в историю немецкой женской литературной традиции такие имена как *Мария Катарина Стокфлетс (MariaKatharinaStockfleths)*, *София Элизабет (SophieElisabeth)*, *Сибилла Урсула (SibylleUrsula)*.

Начало XVIII века связано с именем такой выдающейся писательницы как *Христиана Мариана фон Зиглер (ChristianaMarianavonZiegler)*, доказавшей в своих трактатах, что женщина-писатель ни в чем не уступает писателю-мужчине. В этот период активно развивается эпистолярный жанр письма. Вследствие чего появляется большое количество романов в письмах, авторами которых были *Лизелотте фон дер Пфальц (LiselottevonderPfalz)*, *Анна Мария фон Хагедорн (AnnaMariavonHagedorn)*, *Мета Моллер (MetaMoller)*, *Эрдмут фон Шонфельд (ErdmuthvonSchonfeld)*, *Каролина Флахсландс (CarolineFlachslands)*. Письма рассматривались как литературная форма эмансипации женщин, и как новая форма самовыражения.

Конец XVIII века - начало XIX века ознаменовалось появлением салонов–новых социальных институтов. Салоны были и институтом, и

женским пространством, в котором “поднимались вопросы об интеллектуальном равенстве женщин с мужчинами, о важном значении женщин в создании культуры, о мире и гармонии как общественных ценностях, противостоящих ценностям государства”. Необходимо отметить, что именно женщины возглавляли салоны, приглашали гостей и руководили беседой, что противоречило традиционной, подчиненной, роли женщин обществе.

В это же время происходит становление такого специфического литературного жанра, как *«женский роман»*. Первый немецкий женский роман вышел в свет в 1771 году, он был написан *Софией фон Ла Рош (Sophie von La Roche)* и назывался *«История девицы фон Штернхайм» («Geschichte des Fräuleins von Sternheim»)*. По сути это был автобиографический роман, в котором судьба героини отражала судьбу самой писательницы. Вслед за *Софией фон Ла Рош* появилась целая плеяда писательниц этого жанра: *Сюзанне Барбара Кнаб (Susanne Barbara Knab)*, *Сюзанне фон Бандемер (Susanne von Bandemer)*, *София Трезенроетер (Sophie Tresenreuter)* и др.

Стремительное развитие женской литературы привело к созданию женского политематического журнала, писавшегося женщинами для женщин, а вместе с теми и к появлению новых профессий для женщин: женщина-редактор, женщина-издатель, женщина-критик. Одними из первых женских журналов были *«Помона» («Pomona»)*, издательница – Ла Рош, и *«Амалия» («Amalie»)*, редактором которого была Марианна Эрман (*Marianne Ehrmann*). Основная цель издания женских журналов, по-видимому, заключалась в формировании личности женщины и формировании нового взгляда на отношения между полами, помощи женщине в сложных жизненных ситуациях.

В XIX веке эпистолярный жанр все еще очень популярен среди женщин-писательниц. Интересно, что после того как Иоганн Вольфганг фон Гёте опубликовал свою переписку с Фридрихом Шиллером, наиболее частыми «адресатами» произведений женщин становились именно Гёте и Шиллер, а также Гумбольдт и Шопенгауэр.

Не отставал в своём развитии и жанр поэзии. Женщины-поэтессы всё чаще обращались в своих произведениях к теме любви, а также описывали в них свои мечты и фантазии. Поэтессы идентифицировали себя с созданиями и явлениями природы, например, с птицами, животными, а также с различными стихиями. Наиболее выдающимися немецкими поэтессами данного периода являются *Софи Мереау (Sophie Mereau)*, *Каролине фон Гюндепподе (Karoline von Gunderode)*, *Аннете фон Дресте-Хюлшоф (Annette von Dreste-Hulshoff)* и др.

В публицистике появляются первые немецкие женщины-феминистки, которые всё активнее выступают за свободу и равноправие, за право голоса в политике, затрагивают проблему воспитания и

подчёркивают необходимость обучения девочек не только чтению, письму и домоводству, но и другим наукам. Здесь необходимо вспомнить основательницу немецкого феминистского движения, саксонку, уроженку города Майсена, *Луизе Отто-Петерс (Louise Otto-Peters, 1819-1895)*. Именно она впервые публично выступила за достижение равных юридических и политических прав женщин и мужчин в Германии. Учредив в Дрездене в апреле 1849 г. первую феминистскую газету «Женская газета» (“*Frauen-Zeitung*”), Отто-Петерс положила начало истории организованной женской политической активности в Германии. Проблемы, обсуждаемые на страницах газеты, основным лозунгом которой стали слова «*В царство свободы зову я гражданок*» (“*Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen*“), были самыми разнообразными: политические права женщин; экономическая зависимость женщины от мужа; возможность полной социальной реализации; семейно-брачные отношения; женское творчество и др. [Hervé 1998:17].

В середине XIX века из-под женского пера в Германии выходят в свет большое количество религиозных романов, целью которых было духовное и общественное развитие и образование девушек и женщин. Особо отличились на данном поприще такие женщины, как *Вильгельмине Канц (Wilhelmine Canz)*, *Фанни Левальд (Fanny Lewald)* и *Ида фон Хан-Хан (Ida von Hahn-Hahn)*.

Многие книги, написанные монахинями, учительницами, воспитательницами, гувернантками, содержали в себе не только поучения о морали и нравственности, а также практические советы, например, по ведению домашнего хозяйства, воспитанию детей, уходу за здоровьем. Даже внешне такого плана книги были похожи: золотой обрез на обложке с изображением идиллической картинке. *Каролина Мильде (Caroline Milde)*, *Генриэтте Давидис (Henriette Davidis)*, *Элизе Полко (Elise Polko)*, *Тони Шумахер (Tony Schumacher)* стали самыми известными авторами такого рода произведений. В женской поэзии также прослеживается некая практическая направленность. Так, например, *Тинетте Хомберг (TINETTE HOMBERG)*, посвящала свои стихи определённым женским проблемам.

К концу XIX века появляются произведения, написанные в форме дневника, особенностью которого является отсутствие конкретного адресата. Такие произведения представляют полный анализ собственной биографии писательницы, являются, своего рода, автопортретами личности и эпохи. Самыми яркими представительницами немецкой литературной традиции в данный момент времени стали *Рахель Левин (Rahel Levin)*, *Эрнестине Энгельс (Ernestine Engels)*, *Иоанна и Адели Шопенгауэр (Johanna und Adele Schopenhauer)*.

На рубеже XIX и XX веков такие писательницы как *Габриела Рёттер (Gabriele Reuter)* и её последовательница Маргарет Бёме (*Margarete Bohme*) создают свои произведения в совершенно новом русле, разрабатывая тем самым новое направление в немецкой женской литературной традиции. Так, в своих произведениях они смешивают реализм отображения действительности с романтизмом, развивают типологию женского несчастья. Тематами их творчества становятся негативный женский опыт, несчастная судьба женщины, притеснения её во всем, неудачные замужества.

В этот период впервые начинают говорить об автобиографии как о специфической разновидности женского литературного творчества. Женщины теперь описывают и анализируют не только свою биографию, но также и хроники своих семей. Так, *Луизе Лёзенер (Louise Loesener)* подробно передает воспоминания о своей семье, а *Адельгейд Бандау (Adelheid Bandau)* – вспоминает свои школьные годы и свою профессиональную деятельность, попутно описывая свой женский опыт.

Для произведений немецкой женской литературы начала XX века характерен поиск *своего женского Я*. В этот период идет активное переосмысление значимости и самобытности женского творчества, возможностей и путей самовыражения женщин, в том числе и с языковой и литературной точек зрения. В других развитых странах Западной Европы появляется целая плеяда так называемых «новых женщин», женщин свободных, находящихся в процессе эмансипации. Конечно, феминистское движение первой волны не могло ни отразиться и на литературе Германии. *Маргим Кафка (Margit Kaffka)*, *Христа Анита Брюк (Christa Anita Bruck)*, *Марта Ниггли (Martha Niggli)*, *Клара Вибик (Clara Viebig)* стали самыми успешными «новыми женщинами-писательницами» в Германии. Героини их романов выступали в различных ролях – это и учительницы, и женщины-врачи, и медсёстры, и студентки, и женщины-учёные, и художницы. Все героини имеют активную жизненную позицию, они представлены успешными, трудолюбивыми, независимыми, а главное наглядно показывающими, что женщина может выполнять любую работу также хорошо, как это делает мужчина.

С середины XX века ведется активная дискуссия о сущности женской литературы: с одной стороны, пересматриваются традиционно снисходительные взгляды на нее, как на литературу, легализующую чувственность, проявление эмоций и занимающуюся “несерьезной” с традиционной точки зрения проблематикой женского мироощущения, семьи и т.д.; проблематика признается “достойной”. С другой стороны, понятие “женская литература” в то же время становится синонимом социально ангажированных текстов феминистского толка [Гречушников 2001].

В рамках феминистской направленности *Марлен Хаусхофер* выпустила в 1968 году роман «Стена» («*Die Wand*»), в 1974 году *Габриэла Воман* опубликовала роман «*Паулинхен была дома одна*» («*Paulinchen war zu Hause allein*»), в том же году вышел роман *Ирмтрауд Моргнер* «*Жизнь и приключения трубадору Беатрис, описанные со слов её аккомпаниаторши Лауры*» («*Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach den Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura*»), в 1977 году феминистка *Алиса Шварцер* основала в ФРГ феминистский журнал «*Эмма*» («*Emma*»), в 1983 году *Моргнер* опубликовала книгу «*Аманда. Роман об одной ведьме*» («*Amanda. Ein Hexenroman*»).

Подобная политизированность побуждает целый ряд известных авторов-женщин, например *Кето фон Ваберер* (*Keto von Waberer*), *Габриэла Воман* (*Gabriela Woman*), *Эльфриде Елинек* (*Elfriede Jelinek*) и др. публично отказаться от принадлежности к женской литературе в данном ее понимании. Необходимо заметить, что сегодня феминистская идеология уже не принадлежит к главным тенденциям, определяющим женское литературное творчество.

Оба «полюса», однако, постоянно связывало воедино «ключевое понятие тех времен – раскрытие внутренней сущности, искренность. В сегодняшнем контексте это почти равносильно неловкости» [Гречушникова 2002].

Немецкие женские тексты конца 1990-х – начала 2000 гг. XX в. не отличаются эмоциональностью: спокойный, несколько отстраненный, немногословный, зачастую (само)ироничный стиль сближает их (с точки зрения традиционного восприятия) с мужскими произведениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гречушникова, Т. В. Загадки гендерной идентичности в немецкоязычной женской прозе конца XX века // Женщины. История. Общество: сб. науч. ст. / под общ. ред. В.И. Успенской. – Тверь, 2002. Вып. 2. – С. 251-258.
2. Гречушникова, Т.В. О гендерных аспектах авторского словотворчества в современном немецком языке и немецкоязычной женской литературе. // Доклады Первой Международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». 25-26 ноября 1999 года. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 148-152.
3. Anderson, Bonnie S., Zinsler Judith P. Eigene Geschichte Frauen in Europa. Band 1 und 2. / Bonnie S. Anderson, Judith P. Zinsler – Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1995a. – B.1. – 682 S.; 1995 b. – B.2. – 615 S.
4. Herve, F. Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen: Von den Anfängen bis 1889. // Geschichte der deutschen Frauenbewegung. / Florence Herve (Hrsg.) Beitr. von Wiebke Buchholz-Will. – 6., verb. und aktualisierte Aufl. – Köln: PapyRossa Verl., 1998. – S. 11-35.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO A STUDENT WITH DYSLEXIA

Tatiana Lopyreva

Candidate of Philological Sciences, ESL and German Teacher

Hansa Language Centre

Toronto, Canada

This article attempts to examine causes and symptoms of dyslexia and determine strategies to enable a dyslexic student to succeed in his studies. This work emerges from a study that tried to observe the strengths and needs of a dyslexic student and to support him in his acquisition of German as a foreign language. The case study and the lesson plan show our attempt to understand the disabled student's struggles and to create a positive environment for him in an inclusive classroom. For our research we used a thematic data analysis approach and a descriptive method to record our findings.

Definition

A learning disability is defined in the *Special Education Information Handbook, 1984* (page 16) as: a learning disorder evident in both academic and social situations that involves one or more of the processes necessary for the proper use of spoken language or the symbols of communication, and that is characterized by a condition that:

- a. is not primarily the result of:
 - impairment of vision
 - impairment of hearing
 - physical handicap
 - mental retardation
 - primary emotional disturbance
 - cultural difference
- b. results in a significant discrepancy between academic achievement and assessed intellectual ability, with deficits in one or more of the following:
 - receptive language (listening, reading);
 - language processing (thinking, conceptualizing, integrating);
 - expressive language (talking, spelling, writing);
 - mathematical computations;

c. may be associated with one or more conditions diagnosed as:

- a perceptual handicap;
- a brain injury;
- minimal brain dysfunction;
- dyslexia;
- developmental aphasia

[<http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/89.html>]

For Canadian educators, dyslexia means “a specific difficulty – i.e., processing the printed word”. It describes “a specific special need associated with language development” [Bennett, Dworet, Weber 2008: 97].

Diagnosis

- can be diagnosed by a psychiatrist, but a student is referred by classroom professionals, working together with parents and educational assistants (observations, rating scales, informal reading inventories)
- psychological assessment based on IQ and performance
- speech and language assessment
- dyslexia is never eliminated: successful students develop copying strategies
- early identification is a key.

Gibson and Kendall suggest that “identification and formal assessment of learning needs must come early and be carried out in a positive environment where the voices of the learners are genuinely listened to and their views acted on” [Gibson, Kendall 2010: 192].

Causes

- genetics: 20-30%(1980s-1990s) to 50-60%(2000s) of the cases are genetically conditioned
- dyslexia runs in families
- has neurobiological origins: disorganisation in the cerebral cortex in the language areas, abnormal magnocellular pathways or abnormal cerebellum (more large neurons and fewer small neurons)
- minimal brain injury (MBI) or alterations in brain structure

Symptoms

- a pronounced and persistent difficulty in the acquisition of skillful word decoding (reading) and encoding (spelling)
- language impairment: late development of speech, word-naming problems, word mispronunciations, jumbling words, difficulties with rhyme and alliteration, and poor use of syntax (inappropriate word order and ungrammatical forms)

- difficulty in sequencing (e.g. the alphabet, days of the week, months of the year) and retrieving from memory
- sound discrimination and manipulation
- symptomatic behaviour: poor automatised of gross motor skills – awkwardness in keeping balance, laboriousness in hopping, catching, throwing or kicking a ball, frequent bumping into people, knocking things over, struggling to ride a bicycle, to swim or to dance; poor co-ordination when climbing ropes, standing on one leg or walking along a bench; late development of fine motor skills
- disorders of visual function: poor ability to remember letter shapes, to distinguish between similar shapes (e.g. m-n, l-t) or letters of similar shapes but different position in space (p-d-g-b), mirror writing
- attention deficits: skipping certain fragments, repeating lines and losing a place in the text

Programming

- routine, structure and order
- the use of auditory and visual materials
- differentiated instruction
- one-on-one carefully designed, monitored and long-term reading and writing instruction
- phonological training
- use of computerised training programmes
- positive, frequent feedback
- a consistent, systematic approach
- help in sequencing and dealing with print
- more time

Pathways

Students with dyslexia can go to college and even university and successfully finish their studies if they get support and tutoring during their studies.

Case study

(the name of the student has been changed)

Name: Jack

Attendance: consistent

Grade: 10

Lates: none

Age: 14

Concerns: Jack has some difficulties in reading and writing words and in discriminating letters similar in shape but differing in their position in space (b-d) and letter combinations (ei-ie). It is also hard for Jack to retrieve numbers, the days of the week and the verb forms from memory. In his reading, the words are

sometimes not properly decoded because he guesses them drawing on the first letter or syllable.

Relevant Background Information: Jack was identified as a dyslexic student in Grade 5. He uses computerised programs in school to develop his writing skills and receives help from his English teacher.

Student's Strengths: Jack grasps material and retains it when receiving one-on-one instructions. He learns effectively with phonics.

Student's Needs: Jack needs more one-on-one and direct instruction. He needs a phonics-based reading program in German. Jack needs routine, structure and order and more time to complete his assignments.

Recommendations: Jack will work on his writing assignments using German on the language bar. He will receive consistent one-on-one instruction in the inclusive classroom where he will have access to all the learning materials that are available to his peers.

Planning the Lesson

Grade: 10

Lesson: German

Title of the Lesson: Telling Time

Unit of Study: Written Communication

1. What are the students expected to learn:

Overall expectations:

- write for specific purposes using basic vocabulary and language structures

Specific expectations:

- write complete but simple sentences using the expression "es ist" and numbers representing full and half hours
- write answers to the question Wie viel Uhr ist es? (Wie spät is es?) (What time is it?)
- use, in their own writing, knowledge of the culture of countries where the language is spoken

Processes/Fundamental concepts: Time

Learning skills: identifying time, reading and writing about time

2. How will students demonstrate their learning?

a) Assess Prior Knowledge

conversation about numbers and telling time

b) Choose Assessment Strategies

Assessment Strategies to be used:

work samples, performance task, peer assessment, demonstration

Assessment Recording Tools to be used:

rating scale, tracking sheet for prior knowledge

c) Check for Equity

Accommodations and/or Modifications: How will you change the lesson to meet the needs of Jack? (a student on IEP)

One-on-one instruction, oral explanation, increasing time, including more visuals

3. Delivering The Lesson

Minds On (BEFORE) – 3 min.

Grouping: W

Photo Exercise (The students get a set of photos displaying numbers and say if they are about time or about something else)

Photo Exercise on the computer

http://german.about.com/library/blfotoex_zahlen.htm

Sharing the Purpose/Objectives – 2 min.

Grouping: W

Today we are going to learn how to tell time in German and how to write about time

Action - 16 min.

Grouping: W, S, I

This concept will involve modeled, shared, guided and independent practice. The students as a whole group will read sentences under the pictures indicating the time (2 min). Then the teacher and the students will discuss sentence structure used to tell time (2 min). The students then work on the exercise in small groups putting their sentences on a big sheet of paper and demonstrate their written work to the whole class (7 min). Then they will work independently writing the time shown on the clock (5 min).

Differentiation

While students work in small groups, the teacher can review numbers with Jack with particular attention to ein (1), zwei (2), drei (3) and vier (4) and sieben (7), explain the sentence structure for telling time and perform the task together with Jack. The teacher can also use photos and a toy clock to show the same time shown in the book and give Jack more time to complete his independent work.

Multiple Intelligences Addressed in this Lesson:

Verbal/Linguistic, Visual/Spatial, Logical/Mathematical

Consolidate (AFTER) – 3 min

Whole group discussion about telling time in the form of a checklist: What do we know? What did we learn? What do we need to know to describe the time of daily activities?

To conclude, a dyslexic student struggles with decoding and encoding words, word-naming and use of syntax. He also has difficulties in remembering letter shapes, sequencing and maintaining attention. Early identification, the student's awareness of being dyslexic and his drive to success were positive factors in our study. The student was also supported by his parents and peers. One-on-one carefully designed instruction, consistent review of vocabulary and grammatical structures, the use of auditory and visual materials and frequent feedback enabled Jack to read and write in German relatively well and to finish his course successfully. His placement in a regular ability group and access to all the materials enhanced his interest and helped build his self-esteem and positive self-perception. Because of his positive learning experience, he continued to take German in grades 11 and 12.

BIBLIOGRAPHY

1. Bennet S., Dworet D., Weber K. *Special Education in Ontario Schools. Sixth Edition.* St. Davids: Highland Press, 2008.
2. Gibson S., Kendall L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *British Journal of Learning Support*, 25(4), 187-194.
3. Nijakowska J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Bristol-Buffalo-Toronto: UTP.
4. http://german.about.com/library/blfotoex_zahlen.htm
5. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/classiclang910curr.pdf>
6. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/89.html>

ТЕЛЕВИДЕНИЕ И НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АРМЕНИИ

Багдасарян Артур Ваникович

кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
г. Ереван, Армения

Информационные и коммуникативные технологии, с беспрецедентной скоростью внедряясь практически во все сферы деятельности человека и видоизменяя их, определяют также степень развития современного общества, одновременно подчеркивая необходимость средств массовой коммуникации в процессе формирования

демократического общества. Обеспечение возможности получения разносторонней и целостной информации сегодня рассматривается не только как показатель открытости и «прозрачности» общества, но и как неотъемлемая часть прав человека. Это обусловлено сознанием личности, гражданской позицией, готовностью участвовать в общественной жизни страны и, наконец, расширением информационных потребностей, удовлетворение которых гарантировано законом [Закон 2003]. В таких условиях более ответственной становится роль средств массовой информации, в частности телевидения, в процессе обеспечения общественности достоверной и оперативной информацией. Однако в отношении как общества, так и его различных звеньев, рамки социальной ответственности СМИ всеобъемлющи, и их не единственная функция – удовлетворение информационных потребностей.

СМИ, будучи важнейшей платформой проявления общественного сознания, должны быть нацелены на отображение и формирование определённых ценностей, кристаллизацию социального опыта, обеспечение социализации культуры, а также, по мнению теоретиков журналистики, на осуществление ряда других функций [Кузнецов 2003:35; Свитич 2003:36]. Кстати сказать, в этой системе особое место занимает культурно-просветительская функция, включающая также образовательно-воспитательную, которую некоторые теоретики выделяют в качестве отдельной функции [Ерицян 2002:44]. Независимо от того обстоятельства, как теория классифицирует функции, очевидно, что СМИ, в частности телевидение, которое в современную эпоху имеет самую обширную аудиторию в лице миллионов «потребителей» своей «продукции», не должны ограничиваться подготовкой и трансляцией одной или нескольких программ, предназначенных для той или иной социальной группы, а должны обеспечивать также образовательно-просветительскую функцию всех телепередач. Данный подход основан на том, что телевидение имеет:

- Неоднородную аудиторию, включающую различные возрастные группы, в том числе подростков и молодежь;
- Высокий уровень доступности: возможность проникать в каждый дом и каждое учебное заведение;
- Большое влияние на подростков: психологическое, эмоциональное, идеологическое, эстетическое и т.п.;
- Огромный ресурс общественного доверия, который в кругу подростков и молодежи обеспечивает достоверность представляемых материалов.

Все вышесказанное еще раз доказывает: распространенная точка зрения, что телевидение – это сфера бизнеса, которая должна руководствоваться только продиктованными рынком требованиями, не обоснована и представляет большую опасность для общества [Багдасарян 2007:90-93]. Более того, сегодня, в условиях день ото дня растущих

информационных потоков, СМИ, будучи социально-культурной структурой, должны взять на себя новую ответственность и в качестве важнейшей составляющей неформального образования совместно с учебными заведениями формировать современного человека. А лучший способ сделать это – выявление и социализация примера современного человека.

На сегодняшний день телевидение является для личности самым коротким и эффективным путем обретения общественного признания. Для более наглядного представления проблемы заметим, что девушка, принявшая участие в ежедневной телевизионной программе и всего лишь поделившаяся рецептом приготовления блюда, независимо от своих интеллектуальных возможностей, быстрее становится «знаменитостью», или, по современной терминологии, «звездой», нежели писатель и художник, ученый и врач, внесшие заметный вклад в сферу своей многолетней профессиональной деятельности. Следует отметить также, что «звезды» меркнут и предаются забвению с той же скоростью, с какой «зажигаются». Если задача выбора «лица» телепередачи находится в рамках «личных» предпочтений, пожеланий, вкуса, свободы деятельности и профессионализма руководителя телекомпании, то общественность имеет полное право требовать, чтобы телевидение отражало те темы, которые волнуют общество, и «выставляло на публику» такие лица, «тиражирование» деятельности которых способствовало бы развитию нравственных ценностей и служило бы примером для подростков и молодежи. В этом контексте попробуем проанализировать возникшую в Армении (в сфере телевидения) ситуацию, которая, мы уверены, мало чем отличается от ситуации, сложившейся в других постсоветских странах.

Рассмотрим результаты мониторинга эфира общественного и двух действующих в Армении частных телекомпаний («Еркир Медиа» и «Кентрон»), который касался распределения телепередач в период «прайм-тайм» /18.00-24.00/. 25.8% времени (вышеуказанного периода эфира) общественного телевидения РА отведено сериалам, 14.5% – развлекательным передачам, 12.6% – информационным, а 3.6% – политико-аналитическим передачам. Эфир телекомпании «Кентрон» распределен следующим образом: 6.1% – сериалы, 10.5% – развлекательные передачи, 10.5% – информационные, а 5.9% – политико-аналитические передачи [Идеологемы 2013:126]. В среднем 44.1% наиболее просматриваемого эфирного времени данных телекомпаний предоставлено вышеперечисленным программам.

Основная цель (важность которой была отмечена выше) информационных программ, занявших лидирующие позиции, – это удовлетворение информационных потребностей общества. Изучив новостные передачи телекомпаний, можем утверждать, что они не строятся, исходя из логики развития информационной цепочки: «от более

важного к менее важному» в плане общественной значимости. Первоочередность новостей определяется не по социально-общественной значимости события, а по «калибру» государственных либо политических лиц, принявших участие вразного рода «мероприятиях». Такие социально значимые сферы, как культура, образование, здравоохранение и др., освещаются в основном «в свете» должностных лиц. Преподнесенная информация, как правило, односторонняя и направлена на создание у аудитории иллюзии «постоянных достижений». С учётом того обстоятельства, что главными героями новостных, а также политико-аналитических передач являются государственные и политические деятели, можно констатировать: «В Армении политика превалирует над другими сферами деятельности, и армянские СМИ постепенно становятся составляющими исключительно политической жизни страны» [Политическая 2006:6]. Можно предположить, что в «прайм-тайм» последовательно проводится агитация, которая в свою очередь толкает представителей разных слоев общества на поиски альтернативных информационных источников.

В случае с подростками такой подход приводит к более серьезным последствиям, потому что:

- Создается впечатление, что в обществе наблюдается дефицит настоящих героев и его восполняют должностные лица;
- Оценка деятельности государственных и политических деятелей может диаметрально измениться вследствие определенных процессов (выборы, смена власти и т.д.), следовательно, истинную оценку дает время;
- Сформировавшиеся «герои на час» или «псевдогерои» начинают идентифицироваться с такими понятиями, как государство, страна, родина, которые составляют основу воспитания.

«Несчастлива та страна, которая нуждается в героях», - писал немецкий драматург Б. Брехт. Возникает вопрос: нуждается ли на самом деле в героях современное общество? С уверенностью можем утверждать, что не нуждается, и в качестве доказательства представить те немногочисленные программы, посвященные профессиональным праздникам и церемониям награждения учителей, врачей, металлургов, полицейских и др., участниками которых становятся специалисты, на протяжении многих лет с самоотдачей, без амбиций и с чувством гордости выполняющие свою работу. Их узнают в деревнях, марзах (районах), городах, о них знают и их ценят в профессиональных кругах и даже среди государственных деятелей, но в центре внимания общественности постоянно находятся не награжденные, а награждающие. В качестве красноречивого примера представим деятельность известного педиатра Л.М. Рошаля, который после землетрясений в Армении (1988), Афганистане (1998), Турции (1999), Индии (2001) спас жизни многих людей, но знаменитым стал после

террористического акта, произошедшего на Дубровке (Москва), когда проявил мужество, самоотдачу и преданность работе врача. С уверенностью можем утверждать, что для многих подростков Л.М. Рошаль стал не только стимулом для профессиональной ориентации, но и примером для всей жизни, а может, даже идеалом.

Второе место по популярности занимают телесериалы. Сериалы местного производства, которые транслируются сезонами, находятся в серьезной рейтинговой гонке. Последняя часто может склонить авторов (в плане развития сюжетов) к таким «полетам» мысли, которые не дают нам возможность охарактеризовать их как «художественную реальность». Конечно, не исключая в нашей действительности возможности единичных примеров развития, следует учитывать также степень распространенности подобных явлений, иначе может создаться впечатление, что в общественной жизни превалируют нетерпимая борьба между поколениями, отказ от национальных традиций и нравственных норм, презрительное отношение к материально необеспеченным людям, атмосфера насилия и безнаказанности, отождествление агрессивного поведения с чувством достоинства, романтизация криминала и т.д. Оставив в стороне представленные убогие образы, нехватку профессионализма в игре актеров (во многих сериалах снимаются студенты либо люди, не имеющие профессионального образования), следует выделить также проблему языка сериалов. Звучащая речь в основном бытовая, приправлена варваризмами и жаргонизмами, а герои, говорящие на более или менее приемлемом языке, как правило, держатся особняком, либо высмеиваются, игнорируются со стороны общества, либо подвергаются тяжелым ударам судьбы. Согласно проведенному исследованию, в Армении примерно 70% подростков смотрят сериалы [<http://hetq.am/arm/news/25417>], а данная возрастная группа имеет склонность к быстрому перениманию и подражанию. Налицо актуальная языковая проблема и породившие ее причины. Учитывая то обстоятельство, что изображенные в сериалах сцены насилия способствуют росту агрессивности у различных слоев общества [Миракян 2012], можно сказать, что уже вырисовывается опасность, исходящая от сериалов. Что касается зарубежных, в частности латиноамериканских, сериалов, то проблемы, которые в них поднимаются, одинаковы во всех странах. Следует отметить, что мыльные оперы, которые изначально были рассчитаны на домохозяйек и отличались подчеркнутым сентиментализмом и обилием любовных интриг, вытесняются из эфира по причине резко убывающей аудитории.

Еще одна, не менее важная, на наш взгляд, проблема. В вечернем эфире подросток становится свидетелем двух диаметрально противоположных и противоречащих друг другу реалий. Первая – «яркая, светлая и развивающаяся» действительность новостных программ, вторая

– «обреченная на насилие, криминал и страдания» действительность телесериалов. Естественно, у подростка возникают вопросы: в какой же действительности (более или менее «объективной») живут он и окружающие его люди и кому нужна та «фальсификация», которая каждый вечер беспрепятственно входит к ним в дом, привлекая всеобщее внимание и напрасно растрачивая время.

Третье место в рейтинге занимают развлекательные программы. Здесь следует отметить, что в список рассматриваемых телекомпаний не включены те, которые в качестве своей основной и первичной функции наметили организацию развлекательного досуга аудитории. Развлекательные программы, в которых участвуют «звезды» современного телевидения и эстрады, в основном музыкально-юмористические. Юмористические передачи представлены в виде анекдотических ситуаций, бытовых миниатюр, цель которых – выжать смех у зрителей, а не передать те полутона, подтексты и подтексты, которые характерны для сатиры. Как правило, в передачах опять-таки превалируют бытовая лексика и жаргонизмы, которые сразу становятся неотъемлемой частью лексикона подростков. Музыкальные передачи, в основном являющиеся коммерческими проектами, представляющие современную эстраду и нацеленные на агитацию того или иного «творца культуры», отнюдь не преследуют цель – формировать и повышать уровень эстетического вкуса у аудитории. Наглядным примером тому служат такие передачи сегодняшнего эфира, как «Горячая десятка», «Музыкальные викторины» и всевозможные конкурсы, которые «процветают» за счет «платного голосования» (SMS сообщения, звонки и т.д.) подростков и молодежи. Обобщив значение и влияние телепередач, транслируемых в «прайм-тайм» армянскими телекомпаниями, можем заключить, что они не исходят от социально значимых целей, и, значит, это влечение времени — вывести телевидение из бессмысленной, иногда даже антиобщественной гонки за рейтингом и вернуть обществу, акцентируя внимание на социально-культурной функции и на осуществлении миссии неформального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян А.В. Телевидение как социально-культурное явление // Нор дар, всеармянский альманах, 2007 г.- Т.1-2.-С. 90-93
2. Душенко К. В. Универсальный цитатник политика и журналиста: 6000 цитат о политике, правосудии и журналистике -М.: ЭКСМО, 2006. - 782 с.
3. Ерицян С.С. Размышления за кадром. - Ереван, 2002.
4. Закон Республики Армения «О свободе информации», принятый в 2003 году.
5. Идеологемы в информационном пространстве РА. - Ереван, 2013.
6. Кузнецов Г.В. ТВ-журналистика: критерий профессионализма. - М.: РИП-Холдинг, 2003.
7. Миракян В.Г. Последствия агрессивного телевидения. - Ереван, 2012.

8. Политическая борьба и профессиональная этика журналиста /изд. Г.Терзян/. - Ереван, 2000.
9. Свитич Л. Г. Профессия: Журналист. - М.: "Аспект-Пресс", 2003.
10. <http://hetq.am/arm/news/25417/derahasneri-70-y-seriali-sparox-e.html> /доступен на 25.10.2013

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глазкова Наталья Алексеевна

преподаватель иностранного языка

Астраханский государственный политехнический колледж

г. Астрахань, Российская Федерация

В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление.

Основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков - максимальное развитие коммуникативных способностей.

Методы и приемы обучения иностранным языкам в современной действительности пересматриваются в связи с новыми условиями профессиональной деятельности. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам. Естественно все это не может не отразиться на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Следует иметь в виду еще один существенный фактор. С развитием наукоемких технологий возрастает роль информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития. Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества. Отсюда возрастающая значимость обучения иностранным языкам, формированию коммуникативной компетентности. Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает, таким образом, особую актуальность в современной методике [Бим 1989: 38]. В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, ак-

тивизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление. Такому типу обучения соответствует личностно-деятельностный и коммуникативный подходы в обучении иностранному языку.

Основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков - максимальное развитие коммуникативных способностей. Для ее решения необходимо, с одной стороны, освоить новые методы обучения, направленные на развитие всех четырех видов речевой деятельности, формирование лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций, а с другой, создать принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться.

Современный специалист - это широко образованный человек в какой-то конкретной области, имеющий фундаментальную подготовку, способный к постоянному повышению квалификации. Для современного специалиста знание хотя бы одного-двух иностранных языков - необходимое условие его профессионализма, позволяющее ему работать с информацией, доступной мировому сообществу, а также общаться с коллегами по профессии в разных странах. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку языку.

В основе обучения иностранным языкам должен лежать деятельностный подход, что означает, что процесс обучения должен быть максимально приближен к будущей профессиональной деятельности обучаемого. Работа с информацией на любом языке требует формирования определенных интеллектуальных умений: умения анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения выдвигать аргументы и контраргументы. Поэтому процесс обучения иностранному языку можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников [Ковалевская 2000: 43]. Речь идет об использовании целого ряда проблемных по своему характеру методов. Сюда мы относим исследовательские, поисковые, дискуссионные методы, метод проектов, который включает в себя все перечисленные выше методы. Эти методы позволяют будущим специалистам сформировать некие модели научного исследования, модели принятия решений, которые они смогут применить в будущей деятельности и не только в ней. Проблемность в обучении иностранному языку проявляется, как при отборе информационного обеспечения учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и иностранного языка, что позволяет формировать наряду с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию.

В ряду проблемных по своему характеру методов хотелось бы отдельно остановиться на методе проектов, дискуссионном методе и

методе ролевых игр. Метод проектов, таким образом, можно считать не простым, но эффективным этапом в формировании критического мышления. Проект отличается от иных проблемных методов тем, что в результате определенной поисковой, исследовательской, творческой деятельности учащиеся не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт, показывающий возможность и умение применить полученные результаты на практике, при создании этого продукта. В процессе работы над проектом обучаемые самостоятельно (индивидуально или, что чаще, в малых группах), без помощи преподавателя или при минимальной его помощи, выделяют из проблемной ситуации проблему, расчленяют ее на подпроблемы. выдвигают гипотезы их решения, исследуют подпроблемы и связи между ними, а затем возвращаются к основной проблеме предлагают пути ее решения. В ходе защиты проекта предусматривается широкое обсуждение предлагаемых решений, оппонирование, дискуссия. Поэтому от участников проекта требуется умение аргументировать свою точку зрения, выдвигать контраргументы оппонентам, поддерживать дискуссию, приходить к компромиссу. Все это умения, отражающие специфику коммуникативной компетентности. Если к этому добавить знание речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, становится очевидным продуктивный характер данного метода, отвечающего особенностям современного понимания методики обучения иностранным языкам. Проектный метод позволяет сформировать у обучаемых навыки самостоятельного ведения исследования в заданной области, что поможет им в дальнейшем реализовывать более сложные проекты в их профессиональной деятельности.

Исследовательский проект предполагает широкое использование информационных ресурсов при решении проблемы, при сборе информации по проблеме. Ведь не секрет, что правильность принятого решения зависит от информационного обеспечения процесса принятия решения. Чем объективней и всесторонней информация об исследуемом объекте, тем больше вероятности принятия адекватного решения по проблеме. Здесь реализуется принцип открытой системы, где устойчивость и адаптивность системы во внешней среде обусловлены ее открытостью для различной информации. Однако, проект предполагает использование информации не только обучаемым, но и преподавателем, поскольку проект сам по себе предполагает решение различных задач, различных уровней лингвистической и коммуникативной сложности и сам является открытой демократичной системой обучения. Это всегда совместная исследовательская деятельность [Зимняя 1991: 79].

Дискуссионный метод позволяет также формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвигаемых проблем, активность в ее обсуждениях, речевую культуру, направленность на выявление причин

возникающих проблем и установку на их решение в дальнейшем. Здесь реализуется принцип формирования критического мышления у обучаемых. Язык, таким образом, является одновременно и целью и средством обучения. Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладеть всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать даже решить их [Зимняя 1994: 51]. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания. Таким образом, применение метода дискуссии позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. Поскольку обсуждение и решение проблем происходит в процессе управляемого группового общения, то у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется заинтересованное уважение к собеседникам и ведет к формированию коллектива. Применение этого метода в совокупности с методом проектов позволит сформировать думающего и владеющего не только иностранным языком, но и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках. Не менее интересной методикой активизации познавательной деятельности обучаемых является методика ролевой игры, которая также может при определенной ее организации отражать принцип проблемности и позволяет решать проблемные ситуации различной степени сложности. Она может использоваться как самостоятельно, так и в контексте метода проектов, особенно в качестве специфичной формы защиты проекта. Обучаемые применяют свой опыт накопленных знаний, результатов исследования в процессе работы над проектом в реализации социально значимых ролей, возрастающих по значимости с прохождением цикла занятий. Такое моделирование ситуаций профессионально-делового межкультурного общения помогает обучаемому вжиться в различные ситуации будущей деятельности, с которыми он может столкнуться в реальной жизни. Проблемность ролевой игры реализуется через моделирование ситуаций, в которых та или иная проблема может найти определенное решение. Войдя в роль, обучаемый решает проблемные ситуации, наглядно демонстрируя в полном объеме коммуникативной компетентности практическое решение проблемы. Конечно, такой способ защиты должен быть адекватным исследуемой проблеме. Отбор тем и проблем для использования того или иного метода - отдельная исследовательская задача. Здесь важно, чтобы коммуникативная компетентность формировалась в реальных актах общения, в которых язык является средством формирования и формулирования мысли. Таким

образом, обучаемый, основываясь на умениях, сформированных с помощью дискуссионного метода, способен применить и развить эти умения в конкретных ситуациях общения, выполняя социально значимые роли и умение отстаивать свою позицию в проблемных ситуациях.

Мы считаем целесообразным организацию учебного процесса на этапе творческого применения изученного языкового материала, на основе активного использования совокупности представленных здесь методов обучения. Метод дискуссий и ролевых игр должен, разумеется, предшествовать методу проектов [Полат 1989:25]. Главное в отборе этих методов - сосредоточить внимание обучаемых на предмете обсуждения, а не на языковой форме. Указанные методы, их совокупность отражают специфику формирования коммуникативной компетентности, межкультурного общения. В связи с этим, было бы целесообразным при формировании у обучаемых критического мышления, как важнейшего социально значимого компонента структуры личности, выстраивать учебные циклы в соответствии с возрастающими требованиями к уровню подготовки специалиста поэтапно, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации с помощью метода дискуссии, затем, продолжая на их базе развивать активную позицию в реализации социальных ролей через ролевые игры, а затем через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

Необходимо также отметить важность информационного обеспечения современного учебного процесса по иностранному языку. Из практики работы можно сказать, что преподаватель может лишь задать направление дискуссии, обозначает вопросы обсуждения, обрисовывает интересные проблемные ситуации, а остальная работа по поиску, отбору, анализу информации ложится на плечи обучаемых, поэтому преподавателю необходимо предлагать несколько ссылок на информационные источники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. - 1989. - № 1.
2. Зимняя, И.А. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 3.
3. Зимняя, И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. - Пермь, 1994.
4. Ковалевская, Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. - М: ЛингваСтррт, 2000. - 247 с.
5. Полат, Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы // автореф. дис. ... докт. пед. наук - М, 1989.

УРОК – ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Головачева Анастасия Михайловна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университета,
г. Астрахань, Российская Федерация

Согласно Федеральному Государственному стандарту целью образования является развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий, познание и освоение мира, а также социализация его в этом мире. Для того, чтобы социализация была успешной будущий выпускник школы должен овладеть универсальными учебными действиями: пользоваться справочной литературой, находить информацию в Интернете, использовать электронные образовательные ресурсы, ориентироваться в информационно-образовательной среде и т.д. [Щукин 2010:210].

Именно поэтому, в условиях современного образования всё большее значение приобретают информационно-коммуникативные технологии, без применения которых трудно представить себе современный урок и урок иностранного языка в частности.

Стоит отметить, что информационно-коммуникативные технологии – это не только новые технические средства, но и новые формы, методы и подходы в преподавании.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком [Бим 1988:57].

В связи с этим задача учителя заключается в том, чтобы создать благоприятные условия для практического овладения языком для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свой потенциал, свою активность и своё творчество. Учитель должен активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Наряду с другими педагогическими технологиями, информационно-коммуникативные технологии дают такую возможность.

Информационно-коммуникативные технологии нацелены на создание условий для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков обучающихся. Они позволяют перейти от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, творческим видам работы, переносят акцент на формирование коммуникативной культуры учащихся и развитие умений работы с различными типами информации и её источников.

Кроме того, использование новых информационных технологий, компьютерных программ помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д. [Леонов 2003:151].

При обучении иностранному языку личностно-ориентированный подход имеет особую значимость, так как для развития коммуникативной компетенции учащихся общение просто необходимо, а при личной заинтересованности поддерживать общение и выполнять заданное намного легче, чем в принудительном порядке.

Личностно-ориентированный подход – это обучение с осознанием необходимости общения на немецком языке. Именно по этому, при организации общения учитель должен стремиться к тому, чтобы применять такие ситуации, которые затрагивают интересы учащихся, связаны с их личным опытом, т.е. дают обучаемым возможность в полной мере реализовать личностно-ориентированный подход.[Сысоев 2010:35]

Нельзя не сказать о том, что применение информационно-коммуникативных технологий на уроках иностранного языка значительно способствует повышению интереса к изучаемому предмету, к странам родного и изучаемого языков, к культуре и традициям.

В практике работы учителя существует большое количество видов и форм работы с использованием информационных технологий: переписка, участие в викторинах и олимпиадах, выпуск электронных газет, разработка виртуальных экскурсий, организация виртуальных школьных музеев, выполнение совместных Интернет-проектов, электронные игры и встречи, создание мультимедийных презентаций и др.

В последнее время большую популярность приобретают уроки – виртуальные экскурсии. Виртуальная экскурсия представляет собой программно-информационный продукт в виде видео-, аудио- и графических материалов, предназначенный для интегрированного представления информации.

Применение виртуальных экскурсий на уроках немецкого языка помогает решить следующие задачи:

- 1) способствует овладению учащимися универсальными учебными действиями;
- 2) помогает осуществить личностно-ориентированный подход;

- 3) позволяет визуализировать объекты культуры стран родного и изучаемого языков;
- 4) создаёт благоприятные условия для развития коммуникативной компетенции обучающихся;
- 5) повышает мотивацию к изучению немецкого языка, и тем самым эффективность урока;
- 6) активизирует познавательную и творческую деятельность обучающихся;
- 7) делает урок красочным и наглядным;
- 8) развивает навыки работы с современными информационными ресурсами;
- 9) развивает самостоятельность и ответственность учащихся.

В педагогической практике уроки – виртуальные экскурсии представляют особый интерес, так как их можно вводить в процесс обучения на протяжении всего основного и среднего (полного) общего образования. В связи с этим они могут быть разработаны по самым различным темам – от темы «Животные» на младшей ступени обучения до таких тем, как «Достопримечательности», «Страна изучаемого языка», «Знаменитые люди» на более старших ступенях обучения. Соответственно могут быть представлены виртуальные экскурсии по зоопарку, городу, музеям, галереям и т.д.

В рамках нашей темы исследования особый интерес представляют виртуальные экскурсии, имеющие краеведческую направленность. Это связано с тем, что использование иностранных языков как средства международного общения затруднительно без овладения культурой как родной страны, так и страны изучаемого языка в таких ее аспектах, как менталитет, национальный характер, образ жизни, видение мира, обычаи, традиции, общественное и коммуникативное поведение и др. Культуроведение, равно как страноведение и регионоведение, является необходимым условием для подготовки к иноязычному межкультурному общению [Сафонова 2011: 19]. Так как ключом к пониманию иностранной культуры и неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку является изучение родной культуры и родного края, то материалом для нашего проекта послужила краеведческая информация об Астраханской области.

Проект «Природное наследие Астраханской области» («Das Naturerbes Gebietes Astrachan») был разработан для учащихся 10 класса в рамках темы «Здесь я живу» («Hier wohne ich»). Проект представляет собой виртуальную экскурсию по одному из залов («Природа Астраханского края») Астраханского краеведческого музея. Данная экскурсия разработана с помощью информационного образовательного ресурса Microsoft Power Point и представляет собой два больших раздела – «Общая информация об Астраханской области» («Allgemeine Informationen

über das Gebiet Astrachan») и «Природа Астраханской области» («Natur des Gebietes Astrachan»). Каждый из разделов имеет определенную структуру, состоящую из активного словаря, заданий для работы со словарем, материала экскурсии и упражнений по тексту экскурсии. Работа над каждой экскурсией рассчитана на два урока. Первый урок предполагает тщательную работу над новой лексикой – введение и первичная тренировка лексических единиц, второй урок – это просмотр экскурсии и выполнение различных упражнений по материалу экскурсии. Каждый раздел заканчивается подведением итогов и домашним заданием, предполагающим работу над новой лексикой и выполнение письменной работы по теме.

В 10 классе «А» Астраханской лингвистической гимназии, изучающем немецкий язык как первый иностранный, был проведен урок – виртуальная экскурсия по теме «Природное наследие Астраханской области» («Das Naturerbe des Gebietes Astrachan»). Так как проведение экскурсии требует определенной подготовки, то на первом уроке проводилась работа над новой лексикой. У каждого учащегося на парте находилась таблица с новыми лексическими единицами. Первое задание – заполнить пропуски в таблице, работая со словарем. Навык работы со словарем является очень важным в современной школе, так как не все учащиеся умеют это делать, либо делают не совсем правильно. После проверки полученных результатов, следует первичная тренировка лексических единиц. Для этого была использована игра на запоминание «Memory», которая состоит из 30 карточек (15 пар) с новыми словами и картинками, иллюстрирующими эти слова. Цель игры – найти пару для каждой карточки. Открыв одну карточку и прочитав вслух слово, ученик открывает еще одну, и если карточки совпадут, то они остаются открытыми. Если же новая карточка не совпадает с уже открытой, ученик переворачивает их картинками вниз и пробует снова, не забывая при этом каждый раз читать слова вслух. Игра продолжается до тех пор, пока все карточки не окажутся открытыми. Следует отметить, что данная игра может также использоваться на этапе контроля усвоения лексических единиц. Если на карточках убрать написанные слова, оставив только картинки, а ученик, подобрав пару одинаковых карточек, будет называть загаданное слово, то данная игра станет довольно удачной альтернативой словарному диктанту, который обычно стрессует детей. При использовании данной формы контроля складывается непринужденная благоприятная атмосфера. После игры учащимся было предложено перевести 10 предложений немецкого языка на русский (Пр.: Das Gebiet Astrachan grenzt im Osten an Kasachstan, im Norden und im Nordwesten an das Gebiet Wolgograd, und im Westen an die Republik Kalmykien an. Im Süden und im Südwesten wird das Gebiet Astrachan durch das Wasser des Kaspischen Meer umflossen). Все

предложения были взяты из текста предстоящей экскурсии и расположены в хронологической последовательности таким образом, что данное упражнение в дальнейшем можно использовать как план для пересказа материала экскурсии. Тренировочный этап завершился письменным заданием, в котором учащимся было предложено написать по 7 предложений с использованием новых лексических единиц.

Второй урок был посвящен работе над материалом экскурсии. Учащиеся прослушивали предложенный им текст, смотрели слайды, старались понять общий смысл текста и запомнить некоторые факты, делали соответствующие пометки в своих тетрадях. После этого им были предложены различные упражнения. В первом задании было необходимо ответить на вопросы по содержанию экскурсии (Пр.: Welches Tier ist das größte Tier des Wolgadeltas? Welche Astrachaner Tiere, Vögel und Fische stehen auf der Roten Liste?). Второе упражнение также было направлено на проверку усвоения материала, однако носило интерактивный характер. Одна из важных целей данного задания – дать учащимся передохнуть и в то же время не дать им заскучать после серьезной работы над аудиотекстом. Последнее задание связано с грамматическим материалом, изучаемым на данном этапе обучения. Учащимся было необходимо перевести предложения с русского языка на немецкий, используя определенное грамматическое правило (Пр.: Многие приезжают в Астраханскую область, чтобы посетить соленое озеро Баскунчак (Infinitiv-Satz). Многие виды животных Астраханской области занесены в Красную Книгу, т.к. они находятся под угрозой исчезновения (weil- / denn-Satz)). Урок – виртуальная экскурсия завершился подведением итогов и домашним заданием.

Несмотря на то, что проведенный урок представлен в нетрадиционной форме, он был проведен с соблюдением всех правил и норм построения урока. Были учтены такие этапы урока, как начальный этап (организационный момент, постановка цели и задач урока), речевая зарядка, развитие языковой и речевой компетенций (введение и первичная активизация нового лексического материала), развитие речевой коммуникации, повторение изученного грамматического материала и завершающий этап (подведение итогов, домашнее задание). Урок завершился с положительными результатами. Несмотря на то, что уровень владения немецким языком в классе неоднородный, все учащиеся проявляли активность и живой интерес к теме урока. В целом учащиеся показали хороший уровень развития языковых навыков и выполняли предложенные задания и упражнения без сильных затруднений. На уроке учащиеся проявили достаточно хорошо сформированные для их возраста и этапа изучения немецкого языка умения воспринимать и понимать на слух общее содержание текстов и выделять детали, а также

продемонстрировали умения грамотно формулировать свои мысли на языке и общаться по заданной проблеме.

Подводя итог, можно говорить о том, что выбор такой формы проведения урока как виртуальная экскурсия при изучении страноведческих и регионоведческих тем является оправданным. Это отличная альтернатива стандартным и зачастую скучным урокам. Привнося каждый раз что-то новое, свежее в традиционную систему обучения, делая уроки современными и интересными, преподаватель гарантированно получает в качестве результата внимание и заинтересованность учащихся в предмете. Для того, чтобы совершенствоваться в профессиональной деятельности, необходимо идти в ногу со временем, и преподавание иностранных языков не является исключением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе – М.: Просвещение, 1988. – 125с.
2. Леонов А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Просвещение, 2003. – 314с.
3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 17-24.
4. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеева. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
5. Щукин А.Н. Обучение языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М: Филоматис: Издательство «Онега-Л», 2010. – 480 с.

ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО КОМПРОМИССА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Голубева Марина Герасимовна

кандидат психологических наук, доцент

и.о. завкафедрой английского языка для гуманитарных специальностей

Астраханский государственный университет

г. Астрахань, Российская Федерация

В современной России всеобъемлющий кризис есть отражение и результат уровня политической, экономической и духовной культуры россиян, сформировавшейся в результате длительного промежутка времени. Развитая психологическая культура неразрывно связана с толерантностью, умением работать в диалоговом режиме, с тактической гибкостью и стратегической конструктивностью действий, с ориентацией на достижение баланса интересов различных социальных слоев населения, на разумное сочетание принципов экономической эффективности, с одной стороны, и стремлением к большей справедливости, с другой.

Знание базовых понятий, навыки конструктивного межличностного взаимодействия, способность к самопознанию и самосовершенствованию необходимы представителям всех поколений. В нашем обществе необходимо способствовать формированию основных умений и навыков самопознания, самоанализа и самооценки для разрешения возникающих конфликтных ситуаций и предупреждения конфликтов. Формирование социальной компетентности предполагает следующие умения и навыки: ознакомление с понятием и структурой конфликта; конструктивное построение своих взаимоотношений с окружающими; умение анализировать конфликтную ситуацию, мотивы, интересы, чувства, поступки других людей; умение понимать самого себя и относиться к себе с должным уважением; умение быть независимым, отстаивать свою позицию конструктивными способами; способствовать развитию свойств и качеств личности, необходимых для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и выработки промежуточного решения принятия компромиссных решений.

Развитие индивидуальности продолжается всю жизнь, с возрастом меняется лишь позиция человека — из объекта воспитания в семье, школе, вузе он превращается в субъект воспитания и должен активно заниматься самовоспитанием. При решении личностных проблем следует учитывать, что люди по-разному приспосабливаются к жизненным условиям. По способности адаптироваться можно выделить три типа людей: 1. с ориентацией на текущий момент и легкой приспособляемостью к обстановке; 2. с ориентацией на прошлое, способностью действовать в рамках жесткой структуры с четкими разрешениями и запретами, правами и обязанностями; 3. с ориентацией на будущее, неадекватными ситуациями поведения, плохо приспособленных к иерархической структуре [Robert A. Levine, 1974: 144].

Современное образование имеет быстрые темпы развития: постоянно совершенствуются учебные процессы и меняются квалификационные требования к специалистам. Это обуславливает повышенные требования работодателей к выпускникам высших образовательных учреждений, ориентированных на взаимодействие с работодателями по вопросам формирования содержания образования,

развития системы заказа на подготовку специалистов для конкретных рабочих мест. Такое взаимодействие направлено на повышение качества профессионального обучения, следовательно, на подготовку специалистов такой квалификации, которая удовлетворяет не только требованиям государственного образовательного стандарта, но и требованиям рынка труда и позволяет быстро адаптироваться в изменяющихся условиях профессиональной среды.

Важно уметь вскрывать свои внутренние психологические резервы, а для этого нужно научиться познавать себя и других людей, выявлять темперамент, характер, направленность личности, отношение к деятельности и жизни, к целям и жизненным ситуациям, ожидаемое эмоциональное поведение в напряженных ситуациях и межличностных отношениях, деловые качества.

Таким образом, приоритетной задачей подготовки специалиста становится социальная компетентность, позволяющая личности адаптироваться и продемонстрировать такие профессиональные и личностные качества, которые дадут определенные преимущества перед другими кандидатами при приеме на работу — активность, стремление войти в профессиональную среду, готовность решать профессиональные задачи, применяя знания и навыки и т. д.

В общении с другими людьми - реальном и гипотетическом, повседневном и конфликтном с самого детства человека прослеживаются три основные стратегии, личностные ориентации по отношению к другим людям: это движение к людям, при котором главным является любовь со стороны других, а все остальные цели подчинены желанию ее заслужить; это движение против людей, при котором господствует «философия джунглей»: жизнь есть непрекращающаяся борьба за существование, в том числе и с другими людьми; и, наконец, движение от людей, характеризующееся потребностью в независимости и неприкосновенности, отвращающей от всякого проявления борьбы, но одновременно препятствующей адаптации человека [Смирнова, 1996: 79].

В современной психологии стратегии взаимодействия чаще выделяют, опираясь на мотивы, которые побуждают к общению, среди которых в организации повседневных контактов выделяют следующие: кооперация (мотив максимизации общего выигрыша); индивидуализм (мотив максимизации собственного выигрыша); конкуренция (мотив максимизации относительного выигрыша); альтруизм (мотив максимизации выигрыша другого); агрессия (мотив минимизации выигрыша другого); равенство (мотив минимизации различий в выигрышах).

Эти стратегии задают направление общения и приблизительно указывают его результат; для целей общения благоприятно, если мотивы его участников дополняют друг друга, а наименее выигрышными

оказываются стратегии индивидуализма и агрессии. Одной из самых распространенных методик диагностики поведения личности в конфликтной ситуации является опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) "Определение способов регулирования конфликтов". К. Томас исходил из того, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. Он совместно с Ральфом Килманном (Ralph Kilmann) предложил двухмерную модель регулирования конфликтов, одно измерение которой - поведение личности, основанное на внимании к интересам других людей; второе - поведение, подразумевающее игнорирование целей окружающих и защиту собственных интересов. Американский социальный психолог К. Томас выделил пять главных способов (стратегий) поведения в конфликтной ситуации.

Избегание (низкая кооперативность, низкая напористость) - это реакция на конфликт, выражающаяся в игнорировании или фактическом отрицании наличия конфликта, предоставление возможности другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса. Приспособление (высокая кооперативность, низкая напористость) действие, которое предпринимается при такой стратегии направлено на сохранение благоприятных отношений, на обеспечение удовлетворенности другого путем сглаживания разногласий. Компромисс (средняя кооперативность, средняя напористость). Предполагает, что обе стороны до некоторой степени идут на взаимные уступки. Действие направлено на то, чтобы урегулировать разногласия и выработать промежуточные решения, устраивающие обе стороны, при которых никто особенно не теряет, но и не выигрывает. Соперничество (низкая кооперативность, высокая напористость). Форма поведения в конфликтной ситуации, которая может привести к доминированию и в конечном итоге к уничтожению одного из оппонентов конфликта. Сотрудничество (высокая кооперативность, высокая напористость) - это форма разрешения конфликта, при которой удовлетворение взаимных интересов оппонентов более важно, чем само решение [Spiro, 1961].

Познание других людей в процессе межличностного взаимодействия является как результатом, так и условием этого взаимодействия, так как предполагает формирование представлений о нем, включает характеристики его внешности, систему заключений о качествах, способностях человека, его отношении к различным сторонам действительности, к себе, к другим людям, а также говорящих об его социально-групповой принадлежности.

В современной педагогике термин «профессиональная компетентность» чаще всего определяет способность выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами. Социальная компетентность рассматривается как одна из ключевых, то есть является базой для

формирования общих и профессиональных компетентностей. И. А. Зимняя полагает, что все компетентности, в том числе профессиональные, социальны, так как являются социальными по своему содержанию, их формирование и проявление происходит в общении [Зимняя, 2004: 26–27]. Исследования социальной компетентности с точки зрения В. П. Беспалько, Г. К. Селевко и др. позволяют рассматривать развитие социальной компетентности как часть образовательного процесса во взаимосвязи с другими его компонентами. Другими словами, развитие социальной компетентности обусловлено формированием общих и профессиональных компетенций, осуществляемым в системе среднего профессионального образования. Под социальной компетентностью в отечественной педагогике и психологии понимаются социальные навыки индивида, позволяющие ему эффективно и адекватно выполнять социальное взаимодействие в различных обстоятельствах (Т. И. Бакланова, А. В. Брушлинский, Г. И. Сивкова, Г. Щедровицкий и др.).

Придерживаясь в целом идей компетентностного подхода, под социальной компетентностью студентов предполагается готовность эффективно взаимодействовать с другими субъектами с целью решения возникающих профессиональных задач. Социальная компетентность является результатом развития не только социальной компетенции как таковой, но и некоторых профессиональных компетенций, формирование которых зависит от способности личности к эффективному социально-профессиональному взаимодействию.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе межличностного общения люди сознательно и несознательно влияют на психическое состояние, чувства, мысли и поступки друг друга. Целью влияния является реализация человеком своих личностных потребностей, таких, как потребность в уважении, одобрении, любви, общественном признании, независимости. Однако такие виды влияния, как убеждение и самопродвижение, могут рассматриваться в большинстве случаев как конструктивные; а такие как деструктивная критика и манипуляция – как разрушительные; и в свою очередь внушение, заражение, стимуляция к подражанию, просьба, принуждение к игнорированию – как неоднозначные. Их конструктивность зависит от конкретных целей влияния, ситуации и особенностей исполнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] И. А. Зимняя : — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

2. Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной [Текст]//Е.О. Смирнова : Вопросы психологии.– 1996 – №6.
3. Robert A. Levine. Culture, Behavior and Personality. An Introduction to the Comparative Study of Psychosocial Adaptation. Chicago: Aldine Publishing Company, 1974, pp. 144 – 145, pp. 154-156.
4. Spiro, M.E. Social Systems, Personality and Functional Analysis. In: Kaplan, B. Studying Personality Cross Culturally. Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1961.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Касьяненко Людмила Сергеевна

кандидат филологических наук

доцент кафедры иностранных языковтехнических специальностей

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь, Российская Федерация

До настоящего времени современное языкознание сохраняет широкий интерес к взаимодействию языковых систем в условиях двуязычия, проявляющегося в отклонении от речевой нормы неродного языка под влиянием родного, в теоретическом и практическом отношении к заявленной проблематике. Задачами практики диктуется необходимость минимизации акценогенных черт в речи билингвов на неродном языке, следование последних правильным интонационным моделям, формирование у них адекватной коммуникативной компетенции и др. Добиться этого невозможно без учета неизбежного влияния просодической системы родного языка, без знания специфических особенностей просодической интерференции, возникающей в ходе этого влияния. Установление проблемных зон в речи билингвов с позиции просодической интерференции (ПИ) способствует оптимизации процесса преподавания фонетики неродного языка, создает предпосылки для решения практических задач в области речевых технологий (а именно, задач синтеза и распознавания интерферированной речи), обогащает научную мысль в области региональной вариантологии.

Рассматриваемое направление лингвистических исследований родилось в конце XIXв. из теории языковых контактов, основные положения которой прослеживаются в работах Г.Шухардта 1950, Н.С.Трубецкого 1960, Е.Д.Поливанова 1968, А.Мартине 1972, У.Вайнрайха 1972, Э.Хаугена 1972, В.Ю.Розенцвейга 1972, Л.В.Щербы 1974 и др. В частности, существование ПИ упоминается в трудах У. Вайнрайха, стремившегося раскрыть теоретическое значение интерференции с учетом психологического и собственно лингвистического аспектов. Он

рассматривал ПИ как результат слияния систем языка S – источника интерференции (source of the interference) и языка C - объекта интерференции (target [cible] of the interference). Механизм ПИ в его понимании сводится к следующему: «знаки языка C или элементы его систем выражения или содержания благодаря субстанциальному или частичному формальному сходству отождествляются со знаками или элементами языка S. Затем двуязычный носитель подвергает таким образом отождествленные элементы дальнейшему действию норм языка S, которые могут в значительной мере расходиться с нормами языка C» [Вайнрайх 1972: 2]. Фиксация ПИ свидетельствует о том, что билингв владеет менее, чем двумя, хотя и более, чем одной системой языка [Хауген 1972: 3,8]. При этом контактирующие структуры языков не могут сохраняться неизменными, но будут влиять друг на друга в определенной степени [Мартине 1972: 4,6]. Интегративная интерферентная база, созданная в процессе ПИ, частично совмещает факты родного и иностранного языков, при этом учитывает как внешнюю, так и внутреннюю сторону языковых знаков и их соотношений. Основная проблематика при изучении ПИ заключается в вопросе уточнения лингвистических процессов, сопровождающих ошибочное восприятие речи слушающего и наблюдателя с последующей вербализацией неправильно усвоенных просодических образцов, а также выяснение причины того, почему одни черты «заимствуются» в акте коммуникации на неродном языке, а другие – нет; ведь, влияние «чужого» языка – не только внешний фактор, но и «нечто, связанное с внутренним имманентным развитием языка, который избирает то, что требуется соответственно его структуре и языковым условиям его существования» [Гавранек 1972: 5,7]. А значит, одной из центральных проблем ПИ является определение степени и характера проникновения элементов, а также причинно-следственные отношения, возникающие как результат уступки интерферируемого языка под давлением интерферирующего. Точкой отсчета на этом пути должен стать адекватный изолированный анализ контактирующих языков.

Фонетическая интерференция стала объектом лингвистического анализа в первой половине XXв., и связана она была, главным образом, с проблемами фонетической интерференции на уровне сегментных единиц. Среди основных специальных экспериментально-фонетических исследований, посвященных данной проблематике, следует упомянуть труды Н.И. Конышева 1983; Л.А. Вербицкой 1984; Л.А. Вербицкой, Б.Н. Ахметжанова 1984; Н.А. Любимовой 1984, 1988, 1991, 1998; Т.Н. Михайлова 1984; J.E. Flege, J. Hillenbrand 1984, 1985; коллективную монографию «Интерференция звуковых систем» 1987; L.F. Tsiptsura 1987; Д. Сарджаева 1987; В.Г. Смирнова 1987; Л.А. Девель 1989, 1992; Г.Н. Лебедевой, В.А. Лобанова 1989; И.В. Панасюк 1989; Т.Н. Чугаевой, А.С.

Штерн 1989; Н.Б. Вольской, Л.В. Игнаткиной, Б.К. Касымовой, К.С. Огородниковой 1989; Ж.А. Абуова, А.Н. Быковских, Е.В. Красновой, Е.И. Ошуйко, Л.П. Щербаковой 1989; Г.С. Троценко 1989; В.А. Лобанова 1991, 1992, 1998, 2000; В.Е. Абрамова 1992; О.Б. Крешинной 1992; Р.Э. Кульшариповой 1992; М.Г. Курбанова 1996; О.И. Бродович 1998; В.А. Лобанова, Г.Г. Полетаевой 1998; И.С. Быстровой 2000; Н.Б. Цыбуля 2000, 2005 и др. Среди основных задач, решенных в этих работах: проблемы трансформации качества звуков, анализ причин формирования и восприятия акцента в узком смысле слова через исследование основного источника фонетической интерференции - различного фонемного состава взаимодействующих языков, специфики правил позиционной реализации фонем и их сочетаемости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, В.Е. Произносительные особенности современного американского варианта английского языка и обучение произношению в условиях билингвизма [Текст] / В.Е. Абрамов // Просодические аспекты билингвизма: Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново: изд-во ИвГУ, 1992. - С. 14-19.
2. Вишневская, Г.М. Некоторые рекомендации по преодолению основных интонационных ошибок студентов [Текст] / Г.М. Вишневская // Смежные проблемы филологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков: Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново: Изд-во ИвГУ, 1978. - С. 11-20.
3. Исаев, М.К. Фонетическая интерференция при казахско-английском искусственном двуязычии [Текст]: учебное пособие. – Алма-Ата, 1986. – 121 с.
4. Карлинский, А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции [Текст]: дисс...докт. филол. наук / А.Е. Карлинский. - Киев, 1980. - 434с.
5. Лебедева, Ю.Г. Лингводидактические основы обучения русскому произношению студентов-иностранцев в гуманитарном вузе [Текст]: дисс...докт. пед. наук / Ю.Г. Лебедева. - М., 1981. - 496с.
6. Лобанов, В.А. Восприятие слов неродного языка в условиях интерференции [Текст] / В.А. Лобанов // Фонетика иноязычной речи: Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново: Изд-во ИвГУ, 1998. – С. 99-108.
7. Метлюк, А.А. Экспериментально-фонетические исследования просодической интерференции в СССР [Текст] / А.А. Метлюк // Актуальные вопросы фонетики в СССР: к XI Международному конгрессу фонетических наук. – М., 1987. – С. 142-161.
8. Tsiptsura, L.F. Phonetic interference in the conditions of Russian-Ukrainian bilingualism [Text] / L.F. Tsiptsura // Proceedings Xith ICPHS: The Eleventh International Congress of Phonetic Sciences, Vol.6. – Tallinn: Academy of Sciences of the Estonian S.S.R., 1987. - P. 181-183.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Макарова Валентина Петровна
старший преподаватель кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Рациональное управление процессом обучения иноязычному чтению невозможно без четкой системы контроля за процессом становления речевых навыков и умений, поскольку в ходе контроля не только преподаватель получает представление об уровне обученности студентов, но и каждый студент получает возможность сознательно корректировать собственную речевую деятельность. Иными словами, основной задачей контроля является объективное определение уровня владения студентами иноязычной речевой деятельностью на каждом этапе становления речевых навыков.

Тестовый контроль в определенной мере реализует это требование, поскольку использование тестов при обучении иностранным языкам обеспечивает рационализацию контроля и позволяет реализовать требования, предъявляемые к контролю вообще, важнейшим из которых является его целенаправленность. Цель контроля, внешнего по отношению к деятельности студента, состоит в том, чтобы служить средством формирования самоконтроля, сопутствующего метода учения, который является внутренним органическим компонентом речевой деятельности самого студента. Самоконтроль, являясь показателем сформированности речевой деятельности, формируется на базе и посредством контроля. В связи с этим, вся система контролируемых приемов (их выбор, последовательность, форма и способ предъявления, а также частота проведения) должна не подменять собой контроль, а создавать условия для его формирования.

Очевидно, что применительно к обучению иноязычной речевой деятельности правомерно вести речь о лингводидактическом тестировании, задачей которого является разработка и использование языковых и речевых тестов. Согласно В.А. Коккота, «лингводидактический тест – это подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям» [Коккота 2009: 10].

По мнению автора цитируемого исследования, корректно составленный лингводидактический тест (ЛДТ) включает в себя следующие действия:

1. Определение общих и конкретных целей и функций составленного лингводидактического теста. Во время составления и использования теста каждый шаг на пути от его задумки до интерпретации результатов должен быть соотнесен с поставленной целью. Составитель теста должен определить, будет ли тест составляться для контроля текущей, промежуточной или итоговой успеваемости, для установления исходного уровня обученности или для исследовательских целей.
2. Определение общего характера теста – языковой, речевой или комбинированный и определение подлежащих проверке обобщенных объектов тестирования (лексика, грамматика, чтение).
3. Определение ресурсов рабочей силы и времени – на составление, проведение (аудиторное время), обработку данных для уточнения стандартизации составляемого теста.
4. Уточнение соотношения составляемого ЛДТ с применяемой методикой обучения, программными целями и задачами рабочей программы, а также существующей системой контроля для определения степени коммуникативности теста.
5. Анализ рабочей программы, учебных материалов (учебника, текстов, лексических минимумов) для определения объекта тестируемого языкового материала и перечня проверяемых навыков и умений.
6. Выбор техники тестирования в соответствии с объектами тестирования, результатами анализа.
7. Уточнение состава разрабатываемого теста – количества заданий в частях. Под заданием ЛДТ понимается любой стимул, предназначенный для возбуждения измеряемых рабочих действий тестируемого, позволяющих оценить его лингвистическую и/или коммуникативную компетенцию.

Основными показателями качества тестов являются: а) валидность; б) надежность; в) практичность; г) экономичность.

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека, обеспечивая письменную форму вербального общения. В чтении, как и во всякой деятельности, различают два плана: содержательный (компоненты предметного содержания деятельности) и процессуальный (элементы процесса деятельности), причем ведущая роль всегда принадлежит первому. К содержанию деятельности относят, прежде всего, ее цель -- результат, на достижение которого она направлена. В чтении такой целью является раскрытие смысловых связей – понимание речевого произведения, представленного в письменной форме (текста). Чтения вообще не бывает, оно всегда реализуется в одном из своих проявлений, представляющем наиболее рациональное, с точки зрения стоящей задачи, сочетание операций смысловой и перцептивной

переработки материала, воспринимаемого зрительно. Варианты комплексов операций, обусловленных целью чтения, получили название видов чтения, различающихся по результату деятельности, и соответственно, по процессам ее протекания. На процесс понимания иноязычного текста влияют такие факторы, как информационная модальность, композиционно-смысловая структура, а также индивидуально-психологические особенности читающего.

Исходя из характеристики этого вида речевой деятельности, основными объектами контроля при чтении являются понимание содержания, восприятие и понимание языкового материала, а также техника чтения. Тестовая методика является самой эффективной формой контроля рецептивных видов речевой деятельности, к которым относится и чтение.

Тесты помогают сосредоточиться на извлечении информации с нужной полнотой и глубиной; стимулируя интеллектуальную активность студентов, тест требует минимального применения продуктивных форм; тест – хороший инструмент адаптации, так как сам материал теста служит подкреплением; облегчая и ускоряя понимание, тест позволяет использовать для чтения большие тексты.

Стимулы тестовых заданий должны отвечать следующим основным требованиям: 1) в них следует использовать простые формулировки, простые лексико-грамматические формы, чтобы обеспечить понимание стимула; 2) стимул желательно составлять не словами текста, а в виде парафразы и реконструкции слов и предложений текста; 3) независимость от других заданий и зависимость от данного текста, чтобы невозможно было ответить правильно без прочтения текста. Кроме того, важно стремиться к возможно большей коммуникативности заданий, отдавая предпочтение проверке понимания (интерпретации, а не узнавания) более обобщенных фактов на уровне всего текста, его частей или абзацев.

Тесты для чтения можно составлять по двум разным методикам тестирования: технике множественного выбора и дополнения. Для того чтобы получить объективную картину понимания читающим текста, важно сочетать альтернативы обобщенного характера с конкретными, направленными на выявление существенных деталей содержания прочитанного.

Вместе с тем не следует абсолютизировать тестовый контроль, поскольку только разумное сочетание тестовой методики с другими приемами контроля обеспечит оптимизацию процесса обучения чтению на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы языкового тестирования (Пять лет секции тестологии в рамках Международной филологической конференции СПбГУ): Коллективная монография / под ред. И.Ю. Павловской. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. - 360 с.
2. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование./В.А. Коккота. – М.:Высш. шк., 2009. – 123 с.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ИКК) ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Махамбетова Зауре Исбулатовна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Изучение второго иностранного языка сегодня – это насущная необходимость. При изучении второго иностранного языка речь идёт о дальнейшем развитии общих компетенций, о формировании коммуникативной, языковой и речевой компетенций и, конечно, о развитии межкультурной компетенции уже с учётом взаимодействия культур нескольких изучаемых языков.

Изучение второго иностранного языка имеет ряд особенностей. Это, с одной стороны, меньшее количество выделяемых на него учебных часов и более сжатые сроки его изучения, а с другой стороны, изучение осуществляется в условиях контактирования трёх языков – родного, первого и второго иностранного, что обуславливает более интенсивное развитие речевой способности учащихся в целом и положительно сказывается на образовательном процессе [Аверин 2012:7].

Уже несколько десятилетий основной целью обучения иностранному языку является «формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции» [Бим 2007:56]. Эта цель получает свое дальнейшее обоснование и уточнение в подходе к обучению иностранным языкам, принятым Советом Европы и нашедшем отражение в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком:

Изучение, обучение, оценка» [Ирисханова2003:4]. По мнению исследователей, компетентностный подход (в частности, в сфере изучения иностранных языков) основывается на деятельностном подходе и является его логическим продолжением. Как отмечает И.Л. Бим, «компетентностный подход ни что иное, как дальнейшее развитие деятельностного подхода к образованию, ориентированного на результаты формируемых видов деятельности, выступающие (результаты) как в форме материальных продуктов, так и в форме духовных приращений, в том числе в форме знаний, навыков, умений, ценностных ориентаций и хотя бы минимального опыта в практическом осуществлении формируемых видов деятельности» [Бим 2007:56].

Иноязычная коммуникативная компетенция определяется И.Л.Бим как «способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [Бим 2007:59]. Как указывает автор, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую (овладение иноязычными языковыми средствами), речевую (развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности), социокультурную (приобщение к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого языка), компенсаторную (развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств) и учебно-познавательную компетенции (дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений) [Бим 2007:60].

Второй иностранный язык школьники начинают изучать, имея лингвистический опыт. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит посредством обучения всем видам коммуникативной деятельности, а именно: чтению, письму, говорению и аудированию.

Мы более подробно остановимся на формировании ИКК в области чтения и письма.

Компетентностный подход предполагает формирование способности человека использовать имеющиеся знания и умения для решения конкретных практических задач. Владение письменной речью позволяет реально использовать знание иностранного языка, находясь вне языковой среды, общаясь с носителями языка с помощью современных средств коммуникации. Возможность писать личные и официальные письма, необходимость заполнять анкеты, бланки документов и т.п. мотивируют учащихся к активному овладению письменной коммуникацией на изучаемом языке.

Для того чтобы письменная коммуникация стала возможной уже на начальных этапах обучения второму иностранному языку, частично

используют приемы, снимающие трудности содержательного характера и позволяющие ученикам сконцентрировать внимание на языковом оформлении сообщения. Такими приемами могут быть: заданная коммуникативная ситуация – задача: текст письма, рекламы, объявления и т.п.; содержательные опоры для выполнения задания, предписывающие, какие коммуникативные задачи должны быть решены учеником при написании собственного текста (ответ на письмо, запрос дополнительной информации и т.п.) [Сысоева 2007:7].

Формулировка содержательных опор для написания собственного текста может варьироваться в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся. Для начинающих это могут быть развернутые предложения, дающие много подсказок, для учащихся продвинутого уровня опоры носят свернутый характер, а коммуникативные задачи усложняются. И в качестве средства для обучения иностранному языку, в частности, для развития умений письменной речи обучающихся может быть использован сервис «Твиттер» [<https://twitter.com/>]. «Анализ требований к уровню сформированности ИКК по этапам обучения позволил определить следующую номенклатуру умений письменной речи: заполнять анкеты, расспрашивать о новостях и сообщать их, рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни, описывать планы на будущее, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка, кратко записывать основное содержание прочитанного текста, составлять тезисы или план выступления, писать короткие эссе, рецензии и обзоры фильмов, книг и т.п.»[Сысоев 2013:15].

В ходе опытного обучения нами были использованы следующие упражнения для формирования ИКК при обучении письменной речи на уроках немецкого языка как второго иностранного: написание личного письма, поздравлений с опорой на образец, заполнение бланков, анкет, составление небольших текстов, планов-рассказов текста как опоры для последующей передачи его содержания.

На примере обучения написанию электронного сообщения на основе ситуации и содержательных опор продемонстрируем типичные упражнения.

1. Прочитайте электронное сообщение. LesteineE-Mail.

У Даниэлы завтра день рождения. Она отправила подруге приглашение по электронной почте. Daniella hat morgen Geburtstag. Sie schickt ihrer Freundin eine Einladung per E-Mail.

Von: daniella@gmx.de

An: xy@yahoo.de

Betreff: Geburtstag

Liebe Katja,

Ich lade dich herzlich morgen am 2.03.2007 zu meiner Geburtstagsparty ein. Die Party beginnt um 17-00 Uhr im McDonald's Restaurant (Blumenstraße 2). Ich freue mich auf das Wiedersehen mit dir und allen meinen Freunden.

Viele Grüße

Daniella

2. Найдите в тексте и обратите внимание на написание следующих пунктов: адрес отправителя, адрес получателя, тема сообщения, обращение и заключение.

3. Знакомство с коммуникативной ситуацией, содержательными опорами.

Ihre Freundin Daniella hat heute Geburtstag. Sie sind heute Abend zu ihrer Party eingeladen. Sie können nicht kommen. Schreiben Sie ihr eine E-Mail.

Wünschen Sie Daniella alles Gute!

Schreiben Sie - Sie können nicht kommen. Entschuldigen Sie sich. Warum können Sie nicht kommen? Laden Sie ihre Freundin zum Essen ein: Wo und Wann?

4. Написание E-Mail, пользуясь схемой

- ✓ *Adresse*
- ✓ *Anrede*
- ✓ *Einleitung*
- ✓ *Hauptteil*
- ✓ *Zum Geburtstag gratulieren*
- ✓ *Sich entschuldigen*
- ✓ *Einladen*
- ✓ *Schlusssatz*
- ✓ *Gruß*

Теперь обратимся к формированию ИКК при обучении чтению на уроках немецкого как второго иностранного.

Обучение чтению с пониманием — одна из составляющих речевой компетенции. Важно, чтобы учащиеся понимали задачи, которые перед ними ставятся, и правильно применяли ту или иную стратегию, т. е., например, разделяли селективное чтение, если необходимо найти в тексте заданную информацию, и глобальное чтение, если требуется прочитать и понять общее содержание текста.

Чтение с пониманием как вид речевой деятельности подразделяется на: глобальное чтение (перед учащимися ставится задача понять общее содержание текста, ответив на простые вопросы: «О чём текст? Кто автор? Кому адресовано сообщение?» и т. д.); селективное чтение (учитель просит учащихся найти необходимую информацию в тексте); детализированное чтение (учащиеся должны детально рассмотреть информацию относительно определённых предложений, грамматических явлений или ответить на вопросы по содержанию прочитанного материала, учитывая нюансы).

Уделяется много внимания развитию умений и навыков работы с текстовыми материалами разного вида. Это и статистические данные, и программа телепередач, электронные письма, таблицы, опросы.

Важно научить работать с незнакомой лексикой перед прочтением и во время чтения. Учащиеся должны уметь опираться на знания родного и первого иностранного языка, учитывать произносительные нормы англицизмов, уметь работать со словарём. Послетекстовые задания позволяют работать над устной и письменной речью на основе прочитанного [Аверин 2012:20].

Приведем примеры упражнений, которые способствуют формированию ИКК при обучении чтению.

Упражнение для предтекстового этапа: Liesden Titel. Wovon ist die Rede? Was ist das Thema?

Упражнение для текстового этапа: Suche Informationen in den Texten, ergänze die Sätze und beantworte die Fragen.

Die Jugendlichen sind von... bis... Jahre alt.

Sie bekommen Taschengeld von... Euro bis Euro...

Wer hat einen Job? Wer ist Schweizer?

Упражнение для послетекстового этапа: Beantworte die Fragen. Bekommst du Taschengeld? Wie viel Taschengeld bekommst du? Für was gibst du das aus?

Thema: Taschengeld - Wie viel bekommt ihr?

geierwalli am 13.11.(21:12): Hey, Leute, eine Frage: Wie viel Taschengeld bekommt ihr? Für was gebt ihr das aus? Bitte das Alter dazusagen!

Darkfire am 13.11. (21:58): Hey! Ich krieg 8 Euro pro Woche und bin zufrieden! Ich bin 13.

PJ am 13.11. (23:50): Ich krieg gar kein Taschengeld. Ich bin 16. Ich arbeite.

Sunny am 14.11. (12:35): Hi! Bin 11 und bekomm 20 Euro Taschengeld! Hab aber noch einen Job: Zeitungen austragen. Da bekomm ich 50 Euro im Monat.

Michi am 14.11. (14:50): Hey! Ich bin 12 und bekomme 30 Euro pro Monat.

LebHeute am 14.11. (16:07): Ich bin 11 und bekomme 10 Euro Taschengeld pro Monat ☺. Davon kaufe ich mir dann Zeitschriften. Kleidung, Schulsachen... kauft mir meine Mutter. Mein Taschengeld ist o.k.

LadyPhoenix am 14.11.(16:15): Also, das mit dem Taschengeld ist so: Ich bekomme jedes Jahr etwas mehr, mit 10 waren es 3 Euro in der Woche und jetzt ist es 7.

geierwalli am 14.11. (19:10): Aha, ich kauf mir Kleidung und so selbst, aber meine Mama ist so lieb und kauft mir auch öfter was! Habt ihr auch so Nebenjobs wie Babysitten oder Zeitung austragen?

Luisa am 15.11 (19:05): Ich wohne in der Schweiz, bekomme Franken. 300 Schweizer Franken - das sind so 195 Euro. Aber ich muss alles zahlen: Kleidung, Bus, Handy. Ich bin 17.

Guilty am 20.11. (17:38): Hey! Ich bin 14 und bekomme 40 Schweizer Franken im Monat, aber das ist mir viel zu wenig. Ich suche einen Nebenjob. Vom Taschengeld kann ich nichts sparen. Voll blöd! Meine Oma gibt mir samstags noch was.

geierwalli am 20.11. (20:52): Wow! Danke, dass ihr so viel schreibt. Ich bekomme 10 Euro pro Monat. Mein Vater ist Arzt und ich helfe beim Putzen in der Praxis. Dafür bekomme ich 8 Euro und das 4x im Monat!:)

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций) является целью обучения немецкому языку как второму иностранному.

В отличие от отдельного умения или навыка, которые можно тренировать каждое само по себе, развитие компетенции требует включения всего комплекса способностей и умений, формируемых при обучении всем основным видам речевой деятельности – чтению, аудированию, письму и говорению. Необходимо отметить, что развитие коммуникативной компетенции происходит не естественным путем, а с помощью специальных приемов, заключающихся в создании особых ситуаций воздействия. Все активные методы преследуют одну цель: оказать социально-психологическое воздействие на личность, способствующее развитию и совершенствованию ее иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М.М. Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Горизонты». 5-9 классы [текст]: пособие для учителей общеобразоват. учреждений/ М.М. Аверин, Е.Ю. Гуцалюк, Е.Р. Харченко. – М.: Просвещение, 2012. – 80 с.
2. Бим И.Л. Немецкий язык. Программы общеобразовательных учреждений. 5-9 классы. [текст]: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2007. – 80 с.
3. Ирисханова К.М. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [текст]/ Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ.ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – С. 4-11.
4. Сысоева Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам.[текст] // Иностранные языки в школе.– М.,2007.– №5.– С. 6-14.
5. Сысоев П.В. Использование сервиса «Твиттер» в развитии умений письменной речи обучающихся.[текст] // Иностранные языки в школе.–М.,2013.– №1.– С. 12-18.
6. <https://twitter.com/>

АССОЦИИРОВАНИЕ КАК ПРИЕМ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тюленева Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

Практический курс иностранного языка предоставляет широкие возможности для творческой самореализации личности обучающегося. Процесс обучения языку, построенный на принципах педагогики творчества, способствует формированию (развитию) лингвистической креативности учащихся, студентов.

Важной составляющей творческого потенциала личности является способность к ассоциированию. «Процесс ассоциирования играет роль своеобразного катализатора в решении творческих задач» [Креативный ребенок 2004: 43]. Таким образом, в ходе обучения иностранному языку необходимо внедрять прием ассоциирования. Используя его, педагог вносит вклад в решение общепедагогической задачи формирования творческой личности учащихся (студентов) и методической задачи закрепления знаний лексики изучаемого языка, расширения словарного запаса обучающихся. В данной статье мы представляем ряд заданий на ассоциирование, применяемых нами в практике обучения иностранному языку (немецкому) студентов неязыковых специальностей. Они могут быть использованы и при обучении учащихся средних школ.

А. Для активизации знаний лексики студентов в рамках определенной темы мы предлагаем составление *ассоциограмм*. В методике обучения иностранному языку под ассоциограммой подразумевается так называемый «ёж из слов» („Wortigel“). В центре ассоциограммы, в овале находится слово-стимул (или словосочетание, или иллюстрация), задающее определенную тему, например: «Freundschaft». От этого овала исходят «лучи». Студенты фиксируют возникающие у них ассоциации по отношению к слову-стимулу посредством слов, словосочетаний, речевых оборотов, предложений, пословиц. Ассоциограммы, созданные студентами по одной и той же теме, отличаются друг от друга, являются неповторимыми, «поскольку все люди, в силу своего индивидуального, личного опыта, знаний, склонностей, симпатий, ассоциируют по-разному» [Kast 1999: 45]. Приводим примеры реакций студентов на стимул «Freundschaft»: *Freunde, freundlich, helfen, zusammen spazieren gehen, Diskotheken, Partys, per Telefon plaudern.*

Б. Представляет интерес обнаруженное нами в зарубежной литературе задание на ассоциирование „*Ichbuchstabieremich*“. Оно заключается в следующем. Обучающийся должен написать в столбик свое имя по-немецки, затем подобрать для каждой буквы из имени немецкое слово, которое начинается с этой буквы и обозначает что-то, имеющее отношение к данной личности, с чем (кем) человек себя ассоциирует. Это может быть наименование качества личности, хобби, любимого предмета и т. д. Каждую ассоциацию нужно кратко пояснить в письменной форме на немецком языке. Это задание «на размышление о себе самом и сообщение о себе другим» [Kast 1999: 37] мы предлагаем студентам в рамках работы по теме „*AngabenzurPerson*“. В качестве примера приводим творческий продукт студентки Веры А. Ее ассоциации:

Wasser (magisch)

Energisch (bin ich)

Rosen (sind meine Lieblingsblumen)

Arzt (war mein Traumberuf zu meiner Zeit als Kind).

В. Заданием на ассоциирование, которое можно применять в процессе обучения иностранному языку безотносительно к какой-либо лексической теме, является *тест С. Медника на отдаленное ассоциирование* (сближение понятий). По утверждению А.Н. Лука, между любыми двумя отдаленными друг от друга понятиями можно установить ассоциативный переход в 4-5 шагов. Пример А.Н. Лука – ассоциативный ряд «древесина – лес – поле – футбольное – мяч» [Лук 1978: 22]. Наш вариант перехода от понятия «древесина» к понятию «мяч» посредством промежуточных ассоциаций: «древесина – тепло – электричество – резина – мяч» (*das Holz – die Wärme – die Elektrizität – der Gummi – der Ball*). Студентам мы предлагаем составить другие ассоциативные цепочки, которыми можно связать понятия «*das Holz*» и «*der Ball*», а также следующие пары понятий: «подарок» (*das Geschenk*) и «туча» (*die Wolke*), «мороз» (*der Frost*) и «блокнот» (*der Notizblock*). Студенты образуют самые разные ассоциативные ряды, что на практике доказывает неисчерпаемость вариантов ассоциативных переходов между двумя понятиями. Приведем в качестве примеров некоторые версии:

1. *das Holz – der Wald – die Erholung – spielen – der Ball* (Оксана К.)
2. *das Holz – der Baum – die Natur – die Luft – pumpen – der Ball* (Наталья А.)
3. *das Holz – der Wald – die Erde – kugelförmig – der Ball* (Наталья М.)
4. *das Holz – die Erde – der Asphalt – spielen – der Ball* (Альфия Х.)
5. *das Holz – die Bank – das Stadion – der Ball* (Нина С.)
6. *das Holz – die Treppe – die Stufe – der Ball* (Люция С.)
7. *das Geschenk – der Geburtstag – der Herbst – der Regen – die Wolke* (Вера Б.)

8. *das Geschenk – das Fest – das Picknick – das Unwetter - die Wolke* (БибинурК.)
9. *das Geschenk – das Gemälde – das Landschaftsgemälde – der Himmel die Wolke* (ЕленаИ.)
10. *das Geschenk – die Blumen – die Vase – das Wasser – der Regen - die Wolke* (ВладимирМ.)
11. *das Geschenk – der Luftballon – fliegen – der Himmel - die Wolke*
12. (ДинаС.)
13. *das Geschenk – die Emotionen – die Stimmung – die Traurigkeit - die Wolke* (ИгорьШ.)
14. *der Frost – der Winter – das Neujahr – das Geschenk - der Notizblock*
15. (АльфияХ.)
16. *der Frost – der Winter – die Gedichte – schreiben - der Notizblock* (ЕленаИ.)
17. *der Frost – der Winter – der Schnee – weiß – die Seite - der Notizblock* (НатальяА.)
18. *der Frost – der Winter – die Ferien – der Fahrplan - der Notizblock* (НатальяМ.)
19. *der Frost – die Musterung – zeichnen - der Notizblock* (АннаД.)
20. *der Frost – die Musterung – das Fenster – der Tisch - der Notizblock* (СергейС.)
21. *der Frost – die Schneeballschlacht – spielen – die Bekanntschaft –*
22. *die Telefonnummer - der Notizblock* (ЭльвираФ.)

Г. Развивающий эффект оказывает и подвижная ассоциативная игра „*Sonne, Mond und Stern*“, заимствованная нами из передового педагогического опыта. Игра заключается в следующем. На свободном пространстве у доски стоят в ряд три стула. На них садятся три участника: в середине – тот, кто обозначается как Солнце, справа и слева от него – «Луна» и «Звезда». Остальные игроки стоят полукругом перед ними на некотором расстоянии. Игру начинает «Солнце». Оно выбирает одного из рядом сидящих игроков, например, «Луну», и говорит: „*Ich bin die Sonne. Ich nehme den Mond mit*“. «Солнце» берет «Луну» за руку, они встают и уходят к другим участникам. «Звезда» садится на средний стул и произносит: „*Ich bin der Stern. Wer kommt zu mir?*“ Стоящие полукругом участники должны образовать какую-либо ассоциацию со словом «звезда» (существительное) и громко назвать ее по-немецки. Два игрока, быстрее всех сделавшие это, быстро занимают места справа и слева от «Звезды». При этом они повторяют по-немецки свои ассоциации, используют фразу-шаблон „*Ich bin ... Ich komme zu dir*“. Пример: „*Ich bin die Nacht. Ich komme zu dir*“. Участник, играющий роль звезды, выбирает понравившуюся ему ассоциацию и говорит об этом по-немецки, используют шаблон „*Ich bin ... Ich nehme ... mit*“. например: „*Ich bin der Stern. Ich nehme die Nacht mit*“. Он берет за руку «Ночь», и они уходят к другим участникам. Не выбранный

участник пересаживается на средний стул и вызывает новых игроков, пользуясь шаблоном „*Ich bin ... Wer kommt zumir?*““. Пример: „*Ich bin das Licht. Wer kommt zumir?*““. Цикл многократно повторяется. Игра заканчивается с наступлением утомления или в случае нехватки времени для продолжения игры. Цепь ассоциаций прерывается. Игра характеризуется непредсказуемостью результата: невозможно предугадать, к каким понятиям приведет процесс коллективного ассоциирования.

Ход игры можно фиксировать в виде схемы. Пример представлен на рис. 1. Схема содержит ассоциации, созданные нашими студентами.

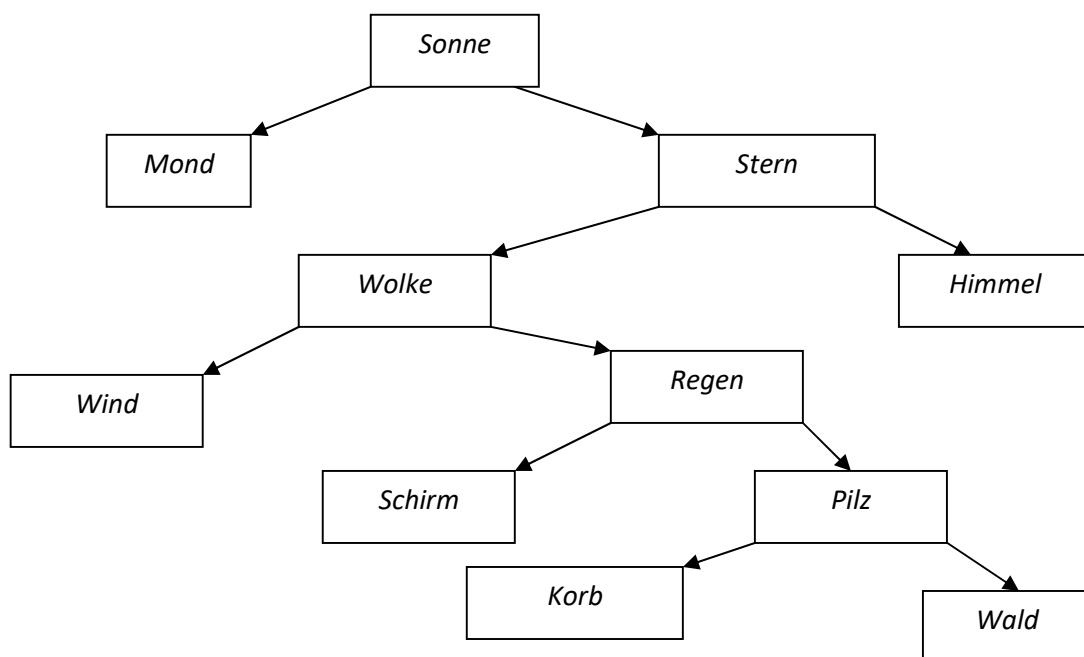


Рис. 1. Образец фиксации хода игры „*Sonne, Mond und Stern*“.

Д. Рекомендуется также задание „*Farbassoziationen*“ («Цветовые ассоциации»). Оно представляет собой анкету из следующих вопросов:

1. *Mit welchem Gegenstand assoziieren Sie folgende Farben: rot, blau, gelb, grün, weiß, grau, schwarz, orange?*
2. *Mit welchen Gefühlen assoziieren Sie diese Farben?*
3. *Mit welchen Farben assoziieren Sie folgende Wörter: die Ferien, die Bücher, die Stadt, die Vorlesung, die Kontrollarbeit, der Alltag, das Dorf, das Studium.*

Приводим примеры ассоциаций наших студентов.

Заданные в рамках первого вопроса цвета студенты ассоциируют со следующими предметами: *rot* - *das Blut, die Rose, das Fest, der Wein, die Wassermelone*; *blau* - *das Meer, der Delfin*; *gelb* - *die Sonne, das Gold, der Sand, die Melone, die Zitrone*; *grün* - *das Gras, die Blätter, der Baum, der Apfel*; *weiß* - *der Schnee, die Braut, die Wolke, das Papier*; *grau* - *der Himmel, der Asphalt, der Nebel, das Metall, der Anzug*; *schwarz* - *die Nacht, der Krieg,*

der Abgrund, die Sackgasse, der Schatten; orange - die Apfelsine, das Feuer, die Mohrrübe.

Указанные цвета студенты ассоциируют со следующими чувствами: *rot - die Liebe, die Leidenschaft, die Aufregung, die Scham, die Wut; blau - die Ruhe, die Zärtlichkeit, die Hoffnung, die Zufriedenheit, gelb - die Freude, das Glück, die Heiterkeit, das Entzücken, die Langeweile, der Stress; grün - die Freude, die Ruhe, die Befriedigung, die Verliebtheit, die Zärtlichkeit; weiß - die Gleichgültigkeit, die Apathie, die Beflügtheit; grau - die Langeweile, die Schwermut, die Betrübnis; schwarz - die Traurigkeit, die Angst, die Einsamkeit, der Zorn, die Unruhe, der Kummer, der Gram, der Hass, der Neid, die Eifersucht; orange - die Freude, die Begeisterung, die Liebe.*

Названные в третьем вопросе понятия студенты, исходя из своего отношения к ним, ассоциируют с такими цветами: *die Ferien – grün, gelb, rosa, blau; die Bücher – braun, weiß, grau, rot, gelb, grün; die Stadt – grau, schwarz, rot, braun; die Vorlesung – grau, blau, weiß, rot, orange, violett, braun; die Kontrollarbeit – rot, schwarz, weiß, blau, grau, braun, grün; der Alltag – blau, grau, gelb, grün, weiß, braun; das Dorf – grün, gelb, rot, schwarz; das Studium – blau, rot, grün, gold, orange, beige, violett, grau, schwarz-weiß (gestreift).*

Представленные задания – далеко не полный перечень заданий на ассоциирование, которые можно и нужно использовать в процессе обучения иностранному языку, с целью развития креативности обучающихся и обогащения их иноязычного словарного запаса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей / Сост.: Т.А. Барышева, В.А. Шекалов и др. – Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 416 с. – ISBN 5-222-05323-7
2. Лук А.Н., Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
3. Kast B. Fertigkeit Schreiben. – Berlin, 1999. – 232 S. - ISBN 3-468-49666-4

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Яковлева Валентина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой иностранных языков

Саратовского военного института внутренних войск МВД России

г. Саратов, Российская Федерация

Эффективность профессионального и личностного развития будущего специалиста во многом определяется господствующим подходом к образованию и построенной на его основе моделью подготовки специалиста.

Активно внедряемый в современных условиях компетентностный подход к построению профессионального образования, в том числе и языкового образования в вузе, предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у обучающихся на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием.

Исследователи Равен Дж. (2002), Хуторской А.В. (2002), Зимняя И.А. (2003, 2012), Андреев А. (2005), Вербицкий А.А. (2006), и др. доказали, что формируемые компетентности обладают рядом характерных признаков:

- они многофункциональны, поскольку могут реализоваться в повседневной жизни обучающегося для решения различных проблем и профессиональных задач, а также для исполнения социальных ролей;
- они интегративны, надпредметны и междисциплинарны;
- они личностно-ориентированы, т.е. обеспечивают дальнейшее интеллектуальное развитие обучающегося, его мышление, самооценку, саморефлексию;
- они многомерны, т.е. могут быть охарактеризованы с позиции развития умственных способностей обучающегося и с позиции развития различных умений, включая интеллектуальные умения;
- они ситуативно-ориентированы, т.е. выражаются в готовности осуществления деятельности в конкретных профессиональных ситуациях и связаны с присущими определенной профессии видами деятельности.

Кроме рассмотренных аспектов компетентностного подхода, нельзя не отметить наличие в данном подходе личностного компонента, который означает, прежде всего, что в центре обучения находится сам обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и статусных особенностей его личности. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с обучающимся. Адресованные ему задания в условиях компетентностного подхода стимулируют личностную, интеллектуальную активность обучающегося, направляют его учебную деятельность. Следовательно, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, но и дальнейшее развитие их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик.

Таким образом, сущность компетентного подхода заключается в том, что в центре обучения находится сам обучающийся, и что на основе обновленного содержания образования будет формироваться комплекс его компетенций, а процесс освоения отобранного содержания будет иметь деятельностный характер.

Именно с позиций компетентного подхода в настоящее время определяются цели и задачи высшего профессионального образования, в том числе и языкового, содержание и технологии обучения, а также оценка достигнутых результатов.

Дисциплина «Иностранный язык» является обязательным компонентом подготовки специалиста в высшем военном учебном заведении, которая закладывает основы языкового образования будущих офицеров, помогая им обогатить и развить свою речевую культуру, реализовать себя как языковую личность в профессионально-деловом общении.

В соответствии с Основной образовательной программой по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности» главной целью курса учебной дисциплины «Иностранный язык» в военном вузе ВВ МВД России является «овладение курсантами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности, а также для дальнейшего самообразования» [ООП 2013: 28].

В современном образовательном контексте изучение иностранного языка в военном вузе призвано обеспечить: повышение способности обучающихся к самообразованию на основе использования элементов учебной автономии; развитие когнитивных и исследовательских умений; развитие информационной культуры; расширение кругозора и повышение общей культуры курсантов; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям других стран и народов.

Соответственно, технологии обучения иностранным языкам должны быть направлены на формирование у будущего военного специалиста способностей осуществлять различного вида деятельности, причем в процессе осуществления деятельности курсант будет осваивать все новые компетенции.

Процесс обучения иностранному языку в неязыковом (военном) вузе осуществляется в тесной взаимосвязи с другими дисциплинами гуманитарного, социально-экономического, информационно-правового и профессионального циклов и направлен на формирование у обучающихся общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенций.

Природа компетенций и отличительные особенности дисциплины «Иностранный язык», который по образному выражению И.А. Зимней

«беспредметен» [Зимняя 1991: 33] (он изучается как средство общения, а тексты, тематика и ситуации для речевого общения привносятся извне из содержания других учебных дисциплин), позволяет применить к процессу формирования и развития ключевых компетенций междисциплинарный подход.

Междисциплинарные связи иностранного языка с другими учебными дисциплинами разнообразны и многофункциональны. Наиболее плодотворно они реализуются в двух направлениях.

Первое направление (совершенствование содержания обучения иностранному языку) связано с расширением предметно-содержательного плана чтения на иностранном языке за счет его обогащения экстралингвистической информацией из разных предметных областей. Информация универсального и специального характера, составляющая часть программных материалов других учебных дисциплин, как можно раньше должна переноситься в обучение иностранному языку. Такое опережение подачи информации имеет своей целью расширить общеобразовательный кругозор обучающихся и способствует созданию устойчивой познавательной мотивации к изучению иностранного языка.

Второе направление, характеризующее процесс обучения иностранному языку в вузе, предполагает совершенствование общеучебных умений работы с текстом и формирование на их основе таких междисциплинарных специфических умений, которые позволили бы усилить эффективность обучения чтению на иностранном языке и нацеливали бы обучающихся на актуализацию и систематизацию знаний, полученных ими в курсе иностранного языка и других учебных дисциплин, а также на их последующее использование в процессе обучения в вузе и в будущей профессиональной деятельности.

Междисциплинарные связи как средство обучения требуют согласованности в работе преподавателей разных кафедр и дисциплин. Для их реализации необходимо изучать учебные программы и содержание интегрируемых дисциплин. Большую роль играет также взаимное посещение занятий преподавателей интегрируемых дисциплин, определение общих учебных задач, совместное планирование интегрированных (комплексных) занятий, совместная проверка общих заданий, изучение познавательных интересов обучающихся. Целесообразно использовать различные формы организации обучения: комплексные задания для самостоятельной работы курсантов (слушателей), обзорно-повторительные занятия, занятия-лекции, занятия-конференции (диспуты), занятия-семинары, занятия-экскурсии (путешествия). Междисциплинарные (интегрированные) занятия всегда должны быть нацелены на обобщение определенных разделов изучаемых курсов и решать важные образовательные и воспитательные задачи.

По нашему мнению, основными направлениями развития ключевых компетенций у будущих специалистов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом (военном) вузе являются: разработка и внедрение в образовательный процесс интегрированного курса обучения иностранным языкам и русскому языку и культуре речи; развитие междисциплинарных связей в обучении современным языкам и дисциплинам военно-профессионального, социально-гуманитарного и юридического циклов; расширение возможностей использования знаний по иностранному языку выпускниками вуза при подготовке дипломной работы, предоставление возможности лучшим выпускникам защищать часть своей дипломной работы на иностранном языке; включение в учебную программу подготовки адъюнктов и слушателей, обучающихся по программе «Преподаватель высшей школы», углубленного курса обучения иностранному языку для желающих получить диплом по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Знания или компетенции? [Текст] / А. Андреев. // Высшее образование в России. - 2005. - № 2. – С. 3-11.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст] / А.А. Вербицкий. // Высшее образование в России. - 2006. - № 11. – С. 39-46.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. – С.34-42.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. // Иностранные языки в школе. - 2012. - № 6. – С. 2-11.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. - М., 1991. – 222 с.
6. Основная образовательная программа федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности» - М., 2013.- 970 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. [Текст] / Дж. Равен. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской. // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕРЕВОДЧИКОВ

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Селицкая Маргарита Евгеньевна

доцент кафедры немецкой филологии
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

В настоящее время перед учителями и преподавателями иностранных языков стоит актуальная проблема выбора средств и методов обучения, которые способствовали бы увеличению эффективности и качества учебного процесса и в то же время сделали бы его привлекательным и интересным.

Игра является одним из таких средств обучения. Об обучающих и развивающих возможностях игры известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность применения игры в процессе обучения, так как именно в игре особенно полно и порой неожиданно проявляются способности человека, а ребенка – его индивидуальности.

В научно-методической литературе существует множество подходов к определению понятия игровая деятельность. В статье мы будем придерживаться мнения Д.В. Эльконина, который понимает под игрой особую форму деятельности учащихся в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

В большинстве случаев игра предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть. Это обостряет мыслительную деятельность учащихся. Игра, как говорил Л.С. Выгодский, ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой ее природе, так как игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции – там активность, там внимание и воображение, там работает мышление [Выгодский 1983:145].

Применение игры на каждом конкретном уроке иностранного языка преследует свои конкретные цели в зависимости от целого ряда факторов.

Е.И. Пассов выделяет шесть основных целей использования игры на уроках иностранного языка: формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций; запоминание речевого материала [Пассов 1985: 78].

До последнего времени недостаточно оцененным является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л.С. Выгодский на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения игровой деятельности [Выгодский 1983:274].

Игры и игровые упражнения могут быть разными по своему значению, содержанию, способам их организации и проведения, технической оснащенности, количеству участников и т.д. С их помощью можно решать одну задачу (совершенствовать лексические, грамматические навыки и т.п.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т.д.

Существует огромное количество классификаций, разработанных учеными различных научных направлений. Мы остановимся лишь на некоторых из них. В основе классификации, которую предлагает Е.И. Пассов, лежат определенные уровни или аспекты языка: игры со словами или буквами, игры с текстом, идеоматические игры, поэтические, корректировочные, загадки, ребусы и др.

Данная классификация может быть расширена, так как на уровне слова, предложений и текстов могут выполняться и лексические, и орфографические, и фонетические игры [Пассов 1985: 176].

Н.Д. Гальскова делит игры на языковые, коммуникативные, ролевые и деловые. Деловая игра – это эффективный прием обучения иностранному языку, главная цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения. Характерными признаками ролевой деловой игры являются: имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную обстановку, в которой учащиеся предстают как носители конкретных социальных и профессиональных ролей; наличие ситуаций и типов делового взаимодействия, которое содержится обычно в сценарии игры и в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение иностранному языку с профессиональной деятельностью; реализация целей игры в цепочке взаимосвязанных решений; проблемный характер ситуаций и их повторяемость; многоальтернативность решений [Гальскова 2004: 194].

Главное преимущество любой деловой игры заключается в том, что в ней воспроизводится в учебных целях реально существующие ситуации. Материал усваивается в профессионально значимом контексте, при этом язык выступает как «инструмент профессионального общения», но служит решению мыслительной задачи. В школьных условиях деловые игры занимают весьма скромное место и используются на профильно-ориентированном этапе в старших классах.

Таким образом, мы рассмотрели основные виды игр, которые предлагают отечественные педагоги и методисты на уроках иностранного

языка. Нам хотелось бы отметить также некоторые классификации зарубежных авторов, которые заслуживают не меньшего внимания. Одной из наиболее интересных в зарубежной литературе, на наш взгляд, является классификация игр немецкого педагога и методиста Ю. Фритца. В своей классификации Ю. Фриц делает акцент на эффективности применения именно ролевых игр. Он обращается к психологическим характеристикам игровой деятельности и утверждает, что игра – это, прежде всего терапия, в процессе которой решаются не только образовательные, но и личностные проблемы [Schuster 2003:124].

Если говорить в целом о подходах зарубежных авторов к проблеме применения игр на уроках иностранного языка, то стоит отметить, что делается большой акцент на психологическую основу игровой деятельности. В то время, как в отечественной литературе больше внимания уделяется методической обеспеченности данного вида деятельности, и очень часто происходит подмена понятий «игры» на «упражнения», применение которых носит совершенно иной характер и преследует иные цели [BD 2002:185].

Теоретический анализ проблемы позволяет понять достаточно сложную по своей структуре игровую деятельность, выявить основные особенности влияния игровых приемов на повышение учебной мотивации к изучаемому предмету.

Эмпирический анализ (анкетирование, диагностика, наблюдение, беседы) позволил нам увидеть не только применение игр и игровых приемов на уроках иностранного языка с позиции учителя, но и проследить взаимосвязь между применением игры и преобладанием внутренней мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Исследование проводилось посредством применения анкетирования для учителей и тестирования для учащихся. Прежде всего, нас интересовал вопрос о том, как учителя иностранных языков повышают интерес учащихся к изучению данного предмета. Были опрошены 50 респондентов и получены следующие данные: 54 % педагогов для повышения интереса к предмету используют лингвострановедческий подход, рассказывают о стране изучаемого языка, о менталитете народа, культуре данной страны; 38 % испытуемых учителей повышают интерес учащихся посредством применения игр и игровых приемов; 15 % педагогов стараются подбирать учебный материал в соответствии с возрастными особенностями учащихся, а также используют творческие задания; 8 % практикуют чтение оригинальных текстов из газет и журналов, а также уроки-дискуссии, уроки-конференции, круглые столы.

Далее следовал вопрос о частоте использования игр и игровых приемов на уроках иностранного языка. 23 % педагогов применяют игры на своих уроках достаточно часто, 8% делают это редко и 69 % используют игры на своих уроках в соответствии с целями.

Изучение иностранного языка включает в себя освоение различных разделов и видов речевой деятельности. Нам было очень важно выяснить, при изучении, какого раздела и вида речевой деятельности, уместнее использовать игры. 92 % педагогов считают, что лучше всего использовать игровые приемы при изучении лексики и отработке навыков говорения. 46 % считают, что игры эффективны при изучении грамматики, 31 % - фонетики, 23 % - при работе с письмом и аудированием, 8 % - с чтением.

На основании всего вышеизложенного мы разработали ряд рекомендаций для учителей иностранного языка по оптимизации применения игровых форм деятельности на занятиях с целью повышения учебной мотивации, эффективности и качества обучения:

1. Необходимо четко формулировать цели игры и ставить их перед учащимися.
2. Следует обращать особое внимание на организацию деятельности учащихся.
3. При проведении игры необходимо учитывать возрастные и индивидуально-личностные качества обучающихся и их языковую базу.
4. Необходимо развивать все виды речевой деятельности.
5. Желательно использовать различные технические средства и современные мультимедийные технологии, это повысит их эффективность и результативность.
6. При подборе и проведении игры следует уделять особое внимание их содержательной стороне, а также стараться учитывать психологические особенности игры.

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что игра – это мотивированность и индивидуализированная деятельность. Игра осуществляет обучение и воспитание в коллективе и через коллектив, развивает психические функции и способности. Именно поэтому использование игр и игровых упражнений на уроках иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся к изучаемому предмету на всех этапах обучения и организовать «учение с увлечением».

ЛИТЕРАТУРА

1. Выгодский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выгодский. – М.: Педагогика, 1983. – 620 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Учебное пособие / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Академия, 2004.– 336 с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Учебное пособие / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1985.– 340 с.

4. BD. 1. Unterrichtsmethoden-Kreativ und Vielfaltig / von Manfred Bönsch. Unter Mitarbeit von Astrid Keiser. – 2002. – 190 S.
5. Schuster, Karl. Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2003.

АВТОНОМИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Сергеева Ольга Александровна

кандидат психологических наук

доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей

Астраханский государственный университет

г. Астрахань, Российская Федерация

Для решения вопросов обучения иностранному языку, а в частности переводу, в вузе целесообразно принять во внимание современные тенденции высшего профессионального образования, необходимость обновления учебного процесса в сторону активизации познавательной деятельности студентов, позволяющей достичь намеченных целей обучения.

Меняются цели и направленность образования, все больше на первый план выходят свободное развитие личности, творческая инициатива, самостоятельность в принятии решений, мобильность будущего специалиста. Традиционный подход к образованию как к сумме отдельных знаний, умений и навыков необходимо пересмотреть в пользу компетентностного подхода, когда результатом обучения будет профессионал, который способен эффективно применить свои знания в реальных социально-значимых ситуациях.

Этот подход предполагает формирование потребностей человека в непрерывном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции, которые формируются в процессе активной деятельности и ради будущей профессиональной деятельности.

Российская система высшего профессионального образования сейчас переходит от традиционной дидактики к компетентностному подходу в обучении, ориентированному не только на результат обучения в виде профессиональных знаний, умений и навыков, но и на способность будущего профессионала действовать в конкретных жизненных условиях [Бермус 2005].

Первостепенная задача профессионального образования, согласно концепции модернизации, является «подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [Концепция 2010].

Компетентностный подход, по мнению О. Е. Лебедева, – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.
- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.
- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Компетентностный подход не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций [Лебедев 2004].

Данный подход во многом строится на принципах когнитивной психологии, которая изучает то, как мы получаем информацию об окружающем нас мире, как мы воспринимаем эту информацию, как наш мозг ее обрабатывает и как она превращается в знание, которое, в свою очередь, влияет на наше поведение и на восприятие новой порции информации [Солсо 2006].

По мнению когнитивистов обучение проходит быстрее и эффективнее, когда информация представлена в значимом для человека контексте с основой на предыдущий опыт. Они также утверждают, что мозг работает над несколькими задачами одновременно и легко припоминает целостные переживания. Основной задачей мозга является

поиск моделей и информации с помощью этих моделей, а разрозненные факты, не связанные между собой он не воспринимает. Полученную информацию мозг преобразует в лично полезные инструменты для усвоения в дальнейшем новой информации [Caine&Caine 2011, Cromwell 1989].

Следовательно, и процесс формирования отдельных компетенций не может осуществляться в отрыве от всех остальных. Это сложный многоуровневый процесс, не связанный жестко с какой бы то ни было отдельной дисциплиной, он носит универсальный надпредметный характер, целью которого является гармонически развитая личность, способная в дальнейшем эффективно саморазвиваться в условиях открытой окружающей среды.

В рамках компетентного подхода выделяются следующие образовательные компетенции: ключевые (формируемые на метапредметном, общем для всех предметов уровне); общепредметные (на интегративном для совокупности предметов уровне); и предметные (в рамках отдельных дисциплин).

Переводческая компетенция на наш взгляд относится к общепредметным, т.к. часто формируется на стыке нескольких дисциплин. В нашей работе мы рассматриваем компетенцию переводчика профессионально ориентированных текстов, формируемую в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которую студенты неязыковых специальностей осваивают в дополнение к основной. Таким образом, переводческая компетенция включает в себя еще и знания специалиста в определенной профессиональной области, полученные студентом по основной специальности. Владение научной терминологией способствует правильному и точному пониманию текста оригинала, а значит, может гарантировать качественный перевод текста.

Переводческая компетенция - макрокомпетенция, в которую входят различные способности, навыки, знания из разных областей; она является неотъемлемой частью переводческого процесса как профессиональной деятельности переводчика.

Разные исследователи выделяют различные компоненты переводческой компетенции, но заслуга создания целостной отечественной концепции переводческой компетенции принадлежит В.Н. Комиссарову. «В процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», непереводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом» [Комиссаров 2001]. Таким образом, с точки зрения В.Н. Комиссарова, переводческая компетенция включает в себя языковую,

текстообразующую, коммуникативную, техническую и личностную характеристики переводчика.

Текстообразующая компетенция, по мнению Н.В. Комиссарова, - это «умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, обеспечивать надлежащую структуру текста, использовать языковые единицы текста по правилам построения речевых единиц в языке, оценивать место и соотношение отдельных частей текста и воспринимать текст как связное речевое целое» Она включает в себя выбор переводческой стратегии в отношении текста [Комиссаров 2001].

Другие исследователи выделяют несколько иные компоненты переводческой компетенции, называя их субкомпетенциями (РАСТЕ). Прежде всего, это коммуникативная компетенция на обоих языках (на языке оригинала и на языке перевода) – особое владение двумя языками, совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для порождения чужих и собственных моделей речевого поведения. В целом коммуникативная компетенция отражает способность человека использовать языки как средство профессиональной коммуникации.

Компетенция переноса, другими словами понимание текста оригинала на таком уровне, который позволяет воспроизвести его на языке перевода, с учетом целей и особенностей целевой аудитории, т.е. получателя.

Инструментальная компетенция, т.е. владение "инструментами" перевода, также является важным компонентом переводческой компетенции. Она предполагает наличие не столько теоретических знаний в области переводоведения, сколько владение трансформациями и приемами перевода, умение подбирать ту или иную переводческую операцию для преодоления переводческих проблем.

Под стратегической компетенцией имеются в виду, индивидуальные стратегии и операции переводчика направленные на решение проблем возникающих в процессе перевода. Они помогают повысить эффективность переводческой деятельности, компенсировать некоторые недочеты. Другими словами это те стратегии, которые переводчик применяет с целью инициировать, поддержать, восстановить, завершить коммуникативный акт.

Психофизиологическая компетенция переводчика включает широкий спектр личностных характеристик и когнитивных навыков, позволяющих успешное выполнение профессиональной деятельности, такие как творческий подход, логичность, ответственное отношение к результатам своей деятельности, любознательность и т.д. Переводчик профессионально ориентированных текстов должен также обладать широким кругозором, иметь знания в смежных науках,

быть открытым новым знаниям, самокритичным, уметь распределять свое внимание и время, обладать эрудицией [РАСТЕ 2005].

Учитывая все выше изложенное, стоит отметить, что подготовку квалифицированного переводчика как субъекта профессиональной деятельности нельзя осуществлять исключительно посредством фактического информирования, ознакомления с принципами переводоведения в рамках «знаниевой» парадигмы, необходимо ориентироваться на его профессиональное саморазвитие, что предполагает умение постоянно приспосабливаться к новым профессиональным задачам, инициативность, ответственность за принятие того или иного переводческого решения с целью справиться с выявленной переводческой проблемой, т.е. преодолеть несоответствие между оригиналом и переводом.

Это обуславливает объективную потребность в подготовке переводчиков, обладающих активностью, творческим потенциалом, способностью принимать ответственные решения. Таким образом, необходимость профессиональной подготовки будущих переводчиков к самостоятельному выбору оптимальных переводческих решений в процессе перевода как профессиональной деятельности, развитию внутренних критериев оценки результатов своей работы, поиск ориентиров в самом себе, т.е. автономия личности, актуализируется.

Под автономией личности понимается форма личностного бытия, интегральная сущность которой проявляется в следующих характеристиках личности: самостоятельное целеполагание; осознанность поведения; развитая рефлексия; гибкость и креативность мышления и деятельности. Она не сводится ни к независимости, ни к эмансипации, но является механизмом адаптации личности к постоянно меняющимся новым условиям, определяя успешность личностного и профессионального развития.

Развитие автономии личности студентов-переводчиков не может проходить изолировано от других людей и для того, чтобы развитие проходило благополучно необходимо создать условия, благоприятствующие этому процессу. К условиям, поощряющим автономию, относятся те, которые обеспечивают выбор и возможность самоуправления и сводят до минимума число оценок, сделанных под давлением, навязанных целей и требований. Окружение, поощряющее автономию, также предлагает большую положительную обратную информационную связь и условия, при которых учитывается потенциал личности студентов-переводчиков, их индивидуальные особенности. Поощрение автономии планомерный и длительный процесс, включающий в себя: понимание учебных целей и содержания материала, вовлечение (отбор собственных целей из ряда предложенных альтернатив), участие (корректировка целей и содержания), создание (постановка собственных

целей), выход за рамки учебной ситуации и использование навыков в открытой окружающей среде.

Поощрение автономии личности студентов-переводчиков означает активизацию их потенциала, активного вовлечения в деятельность и чувства волеизъявления по отношению к учебе. Исследования в рамках теории самодетерминации показали, что когда преподаватели поощряют автономию будущих переводчиков, они отличаются более осмысленным пониманием учебного материала и лучшей психологической адаптацией к целям и средствам обучения. Поощрение автономии предполагает межличностную ориентацию на образование с акцентом на студента-переводчика и его автономную мотивацию и может быть использовано как дополнение к учебному плану. Однако развитие автономии личности не является односторонним процессом, основная роль в котором отводится преподавателю. Более того, процесс развития автономии личности начинается с осознания своего «Я», осмысления мотивов своей деятельности: интересов, потребностей, способностей и склонностей. Этот процесс будет тем успешнее, чем в большей степени студент осознает себя как личность, как будущего специалиста, осмыслит свою роль в учебном процессе, участвуя в нем как субъект. В такой субъект-субъектной среде, поощряющей автономию личности студента, каждый выполняет определенные функции (рис.1).



Рис. 1 Функции преподавателя и студента в среде, поощряющей автономию личности [Сергеева 2007]

Еще одним условием развития автономии личности студентов-переводчиков выступает готовность к автономии, формирование которой имеет целенаправленный характер и начинается с предоставления студенту учебной автономии, т.е. свободы выбора учебных целей, материала, видов учебной деятельности, стимулирования творческой и поисковой активности, формирование навыков самостоятельной работы и самоконтроля за результатами своей деятельности. Помимо поощрения автономии, одними из условий развития автономной личности студентов-переводчиков также являются высокий уровень творческого потенциала, ответственности, независимости и выраженной индивидуальности студента.

В результате соблюдения всех благоприятствующих и сведению на нет неблагоприятных условий после окончания ВУЗа мы обретем автономную личность, в полной мере способную самореализоваться, т.е. автономию в данном ключе можно рассматривать как необходимую предпосылку эффективного дальнейшего саморазвития личности студента-переводчика в условиях открытой окружающей среды[Сергеева 2007].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". -2005. - 10 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Гакова Е.В. Роль креативности в процессе формирования профессиональной компетентности переводчика. М.: Изд-во РУДН, ВЕСТНИК РУДН, 2012. № 1. – с. 11–18.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. - М.: Издательство «ЭТС», 2001. - 424 .
4. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
5. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.
6. Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: Автореф. дис. канд. псих. наук. – Астрахань., 2007. – 26 с.
7. Солсо Р. Когнитивная психология. - 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589с.
8. Caine, R. N., & Caine, G. Natural learning for a connected world: Education, technology, and the human brain. - New York: Teacher's College Press, 2011. - 241p.
9. Cromwell. S. A New Way of Thinking: The Challenge of the Future. Educational Leadership 49/1, 1989. – pp.60-64
10. РАСТЕ. Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. - Meta 50.2, 2005. - pp.609-619

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ТРУДНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ)

Ван Хайчжэнь

соискатель кафедры русского языка
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
г. Ереван, Армения

Северо-западный педагогический университет
(г. Ланьчжоу, Китай)

Сопоставление разных языков – это очень актуальный аспект в лингвистическом исследовании. В. Гумбольдт писал, что “различия между языками суть нечто большее, чем просто знаковые различия, что слова и формы слов образуют и определяют понятия и что различные языки по своей сути, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями” [Гумбольдт 1985: 370]. В этой связи чрезвычайно интересным представляется выявление различий между русской и китайской языковыми картинами мира.

Нужно отметить, что не существует прямого соответствия между исследуемыми грамматическими категориями в русском и китайском языках. Это объясняется тем, что это языки разного строя. В русском языке, флективном по своему строю, где грамматические отношения в предложении выражаются формами самих слов, существуют грамматические категории вида и времени. В китайском языке, как языке изолирующего типа, выражающем отношения между словами посредством служебных слов либо с помощью примыкания, отсутствуют данные категории в качестве грамматических.

Русский язык богат морфологическими категориями и грамматическими формами. В китайском языке грамматическое значение выражается не морфологически, а с помощью предлогов, союзов, вспомогательных глаголов и других служебных слов, а также с помощью порядка слов.

Различий между двумя языками очень много. Этим можно объяснить значительную зону интерференции китайского языка при обучении русскому [Чжэнь Ли 2009 : 45].

Для определения методической типологии трудностей мы провели сопоставительное исследование глагольных лексических единиц русского и китайского языков. Контрастивная ценность выделенных явлений составляет зону интерференции.

Глагол - это ядро грамматической системы русского языка, предикативный центр предложения. По словам В. В. Виноградова, глагол - это самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка [Виноградов 2001: 349].

Мы определили основные различия, составляющие методическую типологию трудностей при обучении русскому глаголу в китайской аудитории:

- В китайском языке у глаголов отсутствуют морфологические формы, глаголы не изменяются по лицам и числам, т.е. категории лица и числа не получают формального выражения. В качестве примеров приведем следующие предложения:

Я изучаю русский язык. 我学俄语。 [Во сюеэю].

Ты изучаешь русский язык. 你学俄语。 [Ни сюеэю].

Он /она изучает русский язык. 他/她学俄语。 [Та сюеэю].

Мы изучаем русский язык. 我们学俄语。 [Вомэньсюеэю].

Вы изучаете русский язык. 你们学俄语。 [Нимэньсюеэю].

Они изучают русский язык. 他们学俄语。 [Тамэньсюеэю].

В этих предложениях в русском языке глагол *изучать* изменяется по лицам и числам, осуществляется огласование глагольного сказуемого с подлежащим. А в китайском языке употребляется одна форма глагола, 学[сюе];

здесь отсутствует огласование глагольного сказуемого подлежащим [Дэ нИнь 2008: 37].

- В русском языке представлены переходные и непереходные глаголы; в китайском один и тот же глагол может быть и переходным и непереходным в зависимости от функции, выполняемой им в контексте. Например: *кайши* - начинать, начинаться; *ганьсинцюй* - интересоваться, интересоваться; *чжаосян* - фотографировать, фотографироваться; *гуаньби* - закрывать, закрываться.
- В русском языке грамматическая оппозиция глаголов совершенного и несовершенного вида составляет основу грамматической категории вида. Большинство русских глаголов составляют видовые пары. Кроме того, глаголы движения вступают в оппозицию по признакам кратности и направленности. По сравнению с русским языком, в китайском языке не существует вида как грамматической категории, так как в китайском языке отсутствует морфологическое изменение.

На лексическом уровне русскому глаголу совершенного и несовершенного вида, однонаправленному и неоднаправленному соответствует один китайский глагол: *май* - *купить, покупать*; *цзисюй* - *продолжить, продолжать*; *цзоу* - *идти, ходить*; *се* - *написать, писать*.

Категория вида - одна из основных глагольных категорий. В русском языке выделяют парновидовые (обладающие двумя видовыми формами: «*решить*» - «*решать*»), одновидовые (имеющие форму только одного вида: «*сидеть*», «*полежать*») и двувидовые (формы обоих видов которых совпадают) глаголы. В китайском языке глагол не имеет категории вида, поэтому видовое значение русских глаголов выражается с помощью временных форм. Например: Глаголы несовершенного вида указывают на то, что их действие не достигло своего предела или вообще не имеет предела в своем осуществлении:

Он читает книгу. **他在看书** Та цзай кань шу. (почеркнут процесс; по-китайски **цзай** означает, что действие находится в процессе). С помощью другого слова показывается, что действие достигло своего предела, при этом смысловой глагол не меняется: Он прочитал эту книгу за час. **他一小时内读完了这本书** [Та цзай и сяо ши нэй ду вань лэ чжэ бэнь шу.]. В данном случае слово **вань** означает, что действие закончилось; почеркнут результат.

- В русском языке глаголы имеют грамматическую категорию лица, выделяются личные и безличные глаголы. В китайском языке данная категория отсутствует, один китайский глагол соответствует двум русским глаголам: личному и безличному. Например: *сян* - *хотеть, хочется*; *сянсинь* - *верить, верить*; *жэньвэй* - *думать, думать*.
- В зависимости от характера способа действия в русском языке различаются *статические глаголы* или *глагольные словосочетания для выражения статического состояния действия* и *динамические глаголы* или *глагольные словосочетания для выражения динамического состояния действия*. В китайском языке эти различия выражаются не морфологически, а с помощью служебных слов или других элементов контекста. Например: *цзо* (чжэ; цзай) - *сидеть*; *цзо(дао; шан)* - *сесть, садиться*; *гуа* (чжэ; цзай) - *висеть*; *гуа(дао; шан)* - *повесить, вешать*; *на(чжэ)* - *держат*; *на(ци)* - *брать, взять*; *(ю) бин* - *болеть*; *(шэн) бин* - *заболеть, заболеть*; *чуань(чжэ)* - *быть одетым*; *чуань(шан)* - *одеться, одеваться*.
- В русском языке разным частям речи присущи определённые морфологические показатели, а в китайском языке таких показателей практически нет. Поэтому одно и то же китайское слово может быть одновременно адекватным в русском языке и существительному, и прилагательному, и глаголу, обозначая и предмет, и признак, и

действие: *нэн* - мочь, можно; *гаосин* - радость, рад, радоваться; *тунни*- согласие, согласный, согласиться.

- Некоторые отглагольные существительные русского языка имеют разные лексические значения в форме единственного и множественного числа. Поэтому формам единственного и множественного числа этих существительных соответствуют разные слова китайского языка. Например: *интерес* (ср. *интерес к музыке*) - *синцуй*, *интересы* (ср. *интересы крупной буржуазии*) - *ли*; *забота* (ср. *забота о детях*) - *гуаньси*, *заботы* (ср. *у неё много забот*) - *манлу*; *отношение* (ср. *отношение к делу*) - *тайду*, *отношения* (ср. *общественные отношения*) - *гуаньси*; *санкция* (ср. *получить санкцию руководства*) - *пичжунь*, *санкции* (ср. *экономические санкции*) - *чжицай*.

Таким образом, учет методической типологии трудностей при обучении разносистемным языкам, в частности, русскому языку в китайской аудитории, будет способствовать возможности прогнозирования и предотвращения ошибок, а также определения зоны интерференции для разработки эффективной продуктивной системы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Исследование по русской грамматике. – М., 1975.
2. Гумбольдт В. Ф. Избранные труды по языкознанию. Пер. с немецкого Г.В. Рамишвили – М., 2000.
3. Дэн Ин. Видо-временная система в русском языке в сопоставлении с китайским. - Пекин, 2008.
4. Чжэнь Ли. Исследования развития и перспективы русского языка в Китае. Перевод с китайского Ван Хайчжэнь. Шанхай, 2009.

ИЗУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ ГЛАГОЛАМИ

Гулян Елизавета Александровна
учитель русского языка
Паракарская основная школа
г. Ереван. Армения

В изучении языка огромную роль играет фразеология. Свидетельство хорошего знания языка – понимание и уместное использование фразеологизмов в речи.

Изучение фразеологии в школе чрезвычайно важно и имеет как познавательные, так и практические цели. Одним из источников

приобщения школьников, изучающих иностранные языки, к образцам образной и выразительной речи является, бесспорно, фонд фразеологизмов.

«Необходимость расширения активного фразеологического запаса учащихся определяется местом фразеологии в системе языка, ее ролью в процессе обучения. Профессор А. И. Ефимов назвал фразеологизмы перлами, самородками и самоцветами родного языка. Функционируя в языке обычно в качестве образных синонимов слов, фразеологические единицы выражают многообразие человеческой мысли, делают речь образно выразительной, дают оценку тому или иному явлению действительности» [Тер-Антонянц 1981: 12].

Изучение фразеологии составляет необходимое звено в усвоении неродного языка, повышении культуры речи.

В армянской школе проблема овладения русским фразеологизмами связана с решением следующих немаловажных задач:

- научить учащихся замечать в тексте и правильно раскрывать смысл фразеологических оборотов, их идейно-образную, стилистическую функцию;
- систематически расширять фразеологический запас учащихся за счет ФЕ общенародного употребления;
- научить продуктивно владеть фразеологическими единицами русского языка в устной и письменной речи.

При изучении фразеологии формируются учебно-языковые фразеологические умения.

Учащийся должен уметь:

- ✓ отличать лексическое значение (во фразеологизме) от грамматического;
- ✓ толковать лексическое значение фразеологизмов;
- ✓ определять, в каком значении употреблены фразеологизмы в контексте;
- ✓ находить в контексте изученные фразеологические явления;
- ✓ подбирать изученные фразеологические явления;
- ✓ группировать изученные фразеологизмы;
- ✓ пользоваться фразеологическим словарем [Баранов 1989:18].

В целях обучения фразеологии на уроках русского языка мы разработали специальные упражнения, в основу которых положен выделенный нами фразеологический минимум с деструктивными глаголами в качестве компонента ФЕ с учетом наличия или отсутствия соответствующих армянских эквивалентов, а также ошибок, возникающих вследствие интерферирующего влияния родного (армянского языка).

Выбор именно деструктивных глаголов в качестве компонента изучаемых ФЕ обоснован тем, что их негативная семантика способствовала малой изученности этой лексической группы в

методическом аспекте. Однако они входят в состав большого количества актуальных общеупотребительных частотных фразеологизмов русского языка, что дало нам основание разработать систему упражнений, составленных на основе ФЕ, в состав которых входят деструктивные глаголы.

Представим вниманию методистов виды работ, проводимых при обучении ФЕ с деструктивными глаголами в качестве составляющего компонента.

На первом этапе упражнения направлены на распознавание фразеологизмов в тексте или диалоге, толкование их, соотнесение их с армянскими эквивалентами.

Задание I. (А) Прочитайте фразеологизмы и, пользуясь словарем фразеологического минимума, дайте их толкование:

Портить кровь, портить себе кровь, трепать себе нервы, рвать на себе волосы, пробивать себе дорогу, рубить сплеча, горит в руках.

(Б) Прочитайте примеры. Найдите в них фразеологизмы и выпишите их:

1. – Ты же знаешь, что она нервничает, ведь знаешь, что своим поведением ты ей портишь кровь!

2. – Не расстраивайтесь. Что высебе кровь по пустякам портите!

Задание II. Разграничьте употребление свободных и устойчивых словосочетаний, имеющих одинаковый лексический состав:

гореть в огне, давить сок, сжечь корабли, заколоть тельца, обрезать крылья.

Задание III. Вставьте в предложения подходящие по смыслу фразеологизмы:

1. Печорин мог бы говорить с ней мягко, а не

2. Жизнь в нем, все поручения он выполнял с легкостью.

3. А хозяйкой-то она была какой! Так все у нее и

Для справок:била ключом, рубить с плеча, горело в руках.

Задание IV. Спишите устойчивые сочетания, вставляя нужные слова:

Бить ... , вбивать ... , выжимать ... , давать ... , колоть ... , ломать ...

Для справок: крылья, отбой, душу, глаза, клин, пот.

Задание V. Подберите к данным русским фразеологизмам их армянские эквиваленты:

1. Бить по карману а) ցելիւրկոխել

2. Валить с ног б) վզակոթինտալ

3. Вгонять в гроб в) գերեզմանիջեցնել

4. Дать по шее г) գետինտապալել

5. Втоптать в грязь д) գրպանիւնվնասել

Задание VI. Закончите микродиалоги выводом, используя данные фразеологизмы:

- 1.-Разве я был груб? Ну, может, резковат. Но ведь прав!
-Важно не только что сказать, но и как сказать. Не надо ... !
2. - Почему ты весь день?
- Вчера я очень устал и хочу отдохнуть.
3. - Он ее постоянно унижает.
- Создается впечатление, что он хочет ее ...

Для справок: бить баклуши, втоптать в грязь, рубить сплеча.

Задание VII. Замените данные ФЕ одним словом:

- | | |
|-------------------------|----------------|
| 1. драть нос | а)бить |
| 2. Ваньку ломать | б) зазнаваться |
| 3. бить языком | в)болтать |
| 4. влепить пару горячих | г) дурачиться |

На втором этапе предполагается решение задач лексико-семантического свойства (подбор синонимов, возможных вариантов лингвистических задач, связанных с морфологическими и синтаксическими свойствами фразеологизмов).

Задание VIII. Найдите в группе фразеологизмов, данных ниже, лишний фразеологизм:

- 1) Бить тревогу, бить в набат, бить челом, бить во все колокола, бить сполох.

Задание IX. Запишите предложения, заменив в них выделенные слова подходящими по смыслу фразеологизмами:

Полина с утра до вечера играла на фортепиано, чтобы *приобрести умение*.

Он весь день *ничего не делал*.

Она *стыдилась* того, что не поступила в институт из-за неуспеваемости.

Для справок: бить баклуши, набить руку, сгорать от стыда.

Задание X. Выделите фразеологизм и объясните его использование:

1. Ты же знаешь, как она нервничает, ведь знаешь, что своим поведением ты ей портишь кровь.
2. Ученики портили ей много крови: часто опаздывали, плохо вели себя.
3. Соседка постоянно говорит о том, что зять ей портит кровь.

Задание XI. Подберите однословный синоним или синонимическое словосочетание к фразеологическим единицам:

Ломать голову, вешать нос на квинту, вешать собак.

Для справок: огорчаться, усиленно думать, наговаривать.

Задание XII. Установите, имеют ли данные фразеологизмы соотносительную видовую пару:

Валить в [одну] кучу, выбивать из головы мысль, вырывать из сердца, давать зорю, жечь [свои] корабли, обрывать последнюю нитку, вбивать в голову, продира́ть глаза, вгонять в гроб, вешать голову

Задание XIII. Поставьте в соответствующем надеже существительные после устойчивых словосочетаний и после соотносительных с ними по значению глаголов: 1) убить (бобр)
3) сорвать (голова)
2) травить (душа) 4) не свести (конец)

Задание XIV. В словаре ФМ найти и выписать все значения многозначного ФЕ, а также подобрать их армянские эквиваленты:
бить поклоны

1. Почтительно кланяться, приветствуя кого-либо.
2. Выражать чувство глубокого уважения, почтения, благодарности за что-либо.
3. Обл. Пренебр. Что-либо просить, выпрашивать у кого-либо.

ծախրիջնել, ծախրդնել, խորհրդխուսիլ

Задание XV. В каких фразеологизмах имеются ошибки?
бить в очи, вырвать зубами, вешать кошек, гореть в огне, нарвать уши.

Подобного рода работа, на наш взгляд, способствует приобретению стойких навыков использования фразеологизмов с деструктивными глаголами в речи учащихся, что, в конечном итоге, приводит к хорошему владению русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. М. 1989. – 192 с.
2. Русско-армянский фразеологический словарь/ Под редакцией Мелкумян Р. Л. - Ереван. 1975. – 615 с.
3. Тер-Антонянц Е. Н. Словарно-фразеологическая работа на уроках русской литературы в армянской школе. Ереван 1981. – 176 с.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка / Под редакцией А.И. Федоров. – М. 2007. – 878 с.

О ПРИНЦИПАХ ВЫДЕЛЕНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ И МОРФОЛОГО-СИНТАКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ КАК ИНОСТРАННОМ

Испирян Мариам Мкртичевна

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка,
помощник ректора-начальник управления секретариата

Армянский государственный педагогический университета имени Хачатура
Абовяна
г. Ереван, Армения

Внимание к функциональному осмыслению законов грамматики связано с ведущей на сегодня идеей обучения языку как средству общения. В силу такой коммуникативной направленности задействие функциональных признаков грамматических категорий и форм предполагает выяснение назначения языковой единицы в речи.

Возникнув и развиваясь в недрах практического преподавания, коммуникативность составляет в настоящее время магистральное направление методики обучения иностранным языкам.

Коммуникативная ориентация обучения русскому языку в нерусской аудитории сопрягается с идущей от лингвистики проблемой речи, языкового употребления, функционирования языка. Такое обучение языку предполагает выяснение назначения языковой единицы в речи.

По справедливому замечанию Виноградова В.В., «методическая целесообразность включения тех или иных языковых явлений в общий процесс обучения языку и последовательность их изучения определяется основным требованием – необходимостью обучать практике устной и письменной речи» [11: 64].

Безусловно, степень важности различных языковых единиц в построении предложения как основной единицы речи не одинакова. В русском предложении определяющую роль играет, как правило, глагол в силу его больших конструктивных и динамичных возможностей. В связи с этим глаголу уделяется пристальное внимание с самого начала обучения. В этом смысле весьма показательны именно глаголы движения. Исследователи русского глагола, в частности глаголов движения, подчеркивали его особую, организующую роль в предложении и тексте.

Движение по праву считается одним из первых действий, осмысленных людьми. Не случайно концепт движения стал относиться к числу основных понятий традиционного миропонимания. Как отмечает С.М. Толстая, «в категориях, образах и терминах «хождения» осмысляется сама человеческая жизнь. Таковы понятия жизненного «пути», представления о «приходе» человека в этот мир и «уходе» из него» [30: 96].

Рассматривая языковые явления с точки зрения методической целесообразности их включения в систему работ по усвоению языка, необходимо устанавливать последовательность их изучения с учётом распространённости тех или иных явлений в языке, их типичности и продуктивности. Глаголы движения, как известно, весьма частотны в речи и употребительны во многих функциональных разновидностях языка. Исследователи приводят, к примеру, следующие показатели,

характеризующие частотность глаголов движения в русском языке: *бежать* – 293, *вести* – 485, *ехать* – 236, *идти* – 1818, *ходить* – 415 и др. [34].

ЛСГ глаголов движения является предметом исследования большого круга учёных-лингвистов, которые отмечают богатство и разнообразие грамматических форм глаголов движения, их стилистические возможности, широкие связи с другими лексико-грамматическими категориями слов [Блягоз 1964; Исаченко 1961; Матвеева 1984, 1988; Пастухова 1983; Сайкиева 1970; Сирота 1968; Умарова 1981; Хамидуллина 1973; Чешко 1947 и мн. др.]

С конца 90-х в методике преподавания РКИ наблюдается всплеск интереса к ЛСГ глаголов движения и их функционированию в речи ([6]; [9]; [20]; [21]; [22]; [27] и др.).

Все это свидетельствует о том, что в настоящее время интерес к проблеме, связанной с глаголами движения, не только не ослабевает, но и приобретает качественно иные функциональные маркировки.

Говоря о принципах выделения русских глаголов движения с точки зрения структурно-семантических и морфолого-синтаксических особенностей в процессе обучения РКИ прежде всего проясним вопрос о том, какие же глаголы входят в состав данной группы.

Критический обзор специальной литературы показывает, что по этому поводу в исследованиях нет единого мнения, что, видимо, обуславливает и отсутствие единой терминологии.

Для обозначения движения глаголами в существующей литературе используются два термина: “глаголы движения” и “глаголы перемещения”. В одних случаях их употребляют как равнозначные понятия, в других – как неравнозначные, порою эти два понятия объединяются в один термин, называемый глаголами движения-перемещения ([3]; [18]; [10] и др.).

Понятия “движение” и “перемещение”, конечно же, неадекватны, неравнозначны. Движение – это способ существования материи, её неотъемлемое свойство, непрерывный процесс изменения и развития материального мира. Очевидно, что понятие “движение” шире, чем понятие “перемещение” или “передвижение”. К семантически широкой и количественно неограниченной группе глаголов движения целесообразно отнести глаголы, выражающие всякое движение, движение вообще. Перемещение же в пространстве – частный случай движения, к примеру, глаголы типа *идти-ходить*, *бежать-бегать* и др. показывают направленное и ненаправленное перемещение объекта или субъекта [16: 81].

С традиционной точки зрения, русские глаголы движения – это группа глаголов, обозначающих физическое перемещение (как самостоятельное, так и каузированное) в пространстве живых существ и неодушевлённых предметов и характеризующихся своеобразной

корреляцией, семантической, морфологической взаимосотнесённостью двух членов противопоставления: *бежать-бегать; брести-бродить; везти-возить и др.* ([13]; [14]; [29] и др.).

Мы рассматриваем *глаголы движения* как глаголы, выражающие движение объекта, не приводящее к изменению качественной природы объекта и обнаруживающий ряд особенностей в употреблении.

Такое определение, на наш взгляд, позволяет условно отделить глаголы движения от глаголов действия и изменения состояния, что в плане бинарно-контрастивного анализа русских глаголов в сравнении с армянскими следует считать достаточно важной позицией. Вспомним в связи с этим, что в армянском языкознании термин «глаголы движения» употребляется преимущественно в широком значении и под движением понимается как движение динамическое – *идти, бежать, лететь, везти*, так и различные процессы – *слушать, сидеть, смотреть, падать* [1].

В нашем исследовании мы выделяем глаголы движения по морфологическим признакам, уменьшающим количество лексем в составе группы. Объём группы глаголов движения логически оказывается различным в связи с тем, что к ним относится неодинаковое количество глаголов в зависимости от того, какой признак считается основным при выделении названной группы.

Исходя из этого, при разработке методики обучения глаголам указанной группы, по нашему убеждению, следует пользоваться термином “глаголы движения”. Это даёт возможность количественно и качественно расширить их объём, с учетом к тому же направленности работы.

В семантической структуре глаголов данного класса ядерной, интегральной семой является сема “перемещать(ся)”, а дифференциальной – сема “способ движения”, а также сема “среда движения”. В свою очередь, внутри каждой пары существует дихотомия по дифференциальной семе “кратность движения”. По мнению Е.В. Падучевой, семантическая деривация группы глаголов движения непосредственно зависит и от их валентностных свойств [23]. В силу этого считаем целесообразным остановиться на некоторых валентностных свойствах глаголов движения.

Считается, что максимальное число обязательных валентностей предиката не превышает трех-четырех. Что касается глаголов движения, которые всегда выполняют функцию предиката, то, согласно Ю.Д. Апресяну, некоторые из них могут быть пяти- и даже шестивалентными [8]. Все глаголы движения свободно сочетаются с формами слов со значением Начальной (*откуда?*) и Конечной точки (*куда?*) перемещения (правая валентность). Например: *Она выехала из города рано утром*(из города – Начальная точка). *Мы с удовольствием пошли с ними в лес* (в лес – Конечная точка). Причём, согласно Е.В.Падучевой,бесприставочные

глаголы движения, как правило, имеют обе эти валентности, и обе являются необязательными: напр., *идти* можно в равной мере откуда-то, куда-то, и неважно, откуда и куда. Однако следует подчеркнуть, что направление *Куда?* для глаголов движения коммуникативно более значимо, и поэтому эта валентность наиболее часто оказывается выраженной. “Это вытекает из общей асимметрии направления “взад – вперед”. Направленное движение – это всегда движение вперед. У человека есть перед и зад (лицо и спина), основные органы восприятия направлены вперед – человек движется туда, куда он смотрит” [23: 378]. Следует также отметить, что Конечная точка может выражать цель движения и тогда является обязательным участником.

В случае с приставочными глаголами движения картина несколько иная. Дело в том, что приставка меняет смысл глагола, “создавая определённую “направительную” валентность” [23: 379]. Можно сказать, что приставка вносит определённую акцентацию, т.е. фиксирует акцент на одном из участников в отличие от бесприставочного глагола. В результате присоединения приставки один из участников – Конечная или Исходная точка – становится обязательным.

Глаголы движения также предполагают формально выраженный субъект действия (левая валентность). Напр.: в предложении “Он идёт с работы домой” *он* является субъектом, совершающим действие, в данном случае, перемещающимся с Начальной точки (с работы, т.е. с места, где он работает) в Конечную (домой). Для глаголов *везти, вести, катить* обязательной является также объектная валентность (*везти, вести, катить* что? – *везти груз, вести машину, катить шар*) и валентность инструмента-места (*везти* на чём? – *везти на машин*). Если же считать обязательной для данного класса глаголов валентность маршрута (*ехать, нести, везти по дороге*), то они окажутся шестивалентными.

Дискуссионным остаётся и вопрос о количественном составе парных глаголов движения в современном русском языке: Н.И. Греч выделял 27 пар [15], А.Х. Востоков – 13 [12]. У А.А. Шахматова названо 11 пар [33], в “Русской грамматике – 80” насчитывается 17 пар таких глаголов, в “Краткой русской грамматике” (1990) – 14 пар.

В определении количественного состава глаголов движения мы считаем, что в нерусской (армянской) школе следует сосредоточить внимание на следующих 15 парах: *бежать-бегать, везти-возить, вести-водить, гнать-гонять, ехать-ездить, идти-ходить, катить-катать, катиться-кататься, лезть-лазить, лететь-летать, нести-носить, нестись-носиться, плыть-плавать, ползти-ползать, тащить-таскать*.

Речевое развитие нерусских (армянских) учащихся при современном состоянии школьной практики, как правило, не определяется адекватными теоретическими сведениями о морфологических признаках изучаемых конструкций и форм. Некоторые исследователи ([28]; [31]; [32])

справедливо указывают на непропорциональный отрыв процесса изучения языка от процесса обучения речи и убедительно доказывают необходимость поиска путей улучшения базовой теоретической языковой работы с нерусскими. Одним из таких важных путей, как известно, является *учёт особенностей родного языка учащихся*. “Лингвистической основой обучения иностранным языкам должен быть типологический сопоставительный или контрастивный анализ изучаемого и родного языков”, – отмечают отечественные исследователи [26: 25]. Реализовать этот объективный принцип позволяют данные структурно-типологического сходства и различия языков, полученные путём бинарно-сопоставительного анализа языков, принадлежащих к различным языковым системам. Подобный анализ становится надёжной базой для совершенствования процесса обучения русскому языку с учётом явлений положительного (транспозиция) и отрицательного (интерференция) переноса

Сопоставительное изучение языков имеет исключительное значение для развития теоретической и практической методики преподавания иностранных языков, в том числе обучения русскому. Эффективность применения сопоставительного метода в практике обучения подчеркивается в трудах многих видных лингвистов и методистов: Балли Ш., Покровского М.М., Смирницкого А.И., Щербы Л.В., Щукина А.Н., Ярцевой В.Н. и др.

При сопоставлении бесприставочных и приставочных глаголов движения мы учитываем данные сравнительно-типологического анализа русского и армянского языков ([2]; [4]; [5]; [6]; [17]; [19] и др.), опираемся также на собственный опыт преподавания русского языка в армянских группах вуза.

В нашем исследовании сопоставительный анализ лексико-грамматической микросистемы глаголов движения в русском и армянском языках интерпретируется как *рациональный способ обучения учащихся-армян русскому языку* и проводится на материале текстов (на уровне предложений и связных высказываний), выбранных из художественной и публицистической литературы – произведений русских, армянских и (реже) зарубежных писателей.

По мысли М.М. Покровского, “слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются (в нашей душе), независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служат сходство или прямая противоположность по основному значению” [24: 82]. Наблюдения над подобными группами на материале сопоставляемых языков “не в последнюю очередь явились основанием для утверждения в семасиологии особого статуса таких образований, как лексико-семантическая парадигма...” [25: 38]. Таким образом, одним из главных параметров сравнения в контрастивной

семасиологии становится лексико-семантическая парадигма (семантическое поле, лексико-семантическая группа (ЛСГ) и т.п.).

Работа над исследуемой ЛСГ имеет и важное методическое значение, так как способствует сознательному усвоению системных связей в лексике и на его основе – развитию ассоциативных связей, воспитанию у учащихся “языкового чутья”, выработке психологической и учебной готовности к употреблению новых слов с близким значением и аналогичной синтагматикой.

Русские глаголы движения отличаются особой сложностью своего содержания, так как лексические компоненты в глагольных значениях тесно переплетены и постоянно взаимодействуют с грамматическими и лексико-грамматическими компонентами. Так, например, для глаголов движения, кроме оппозиций по основным грамматическим значениям, присущим глаголу как части речи, характерны оппозиции по семам однонаправленности/неоднаправленности, кратности/некратности, независимости/зависимости движения, способа передвижения и т.д. Поэтому представляется необходимым в дальнейшем выявить и исследовать те компоненты его семантики, которые с известной долей условности можно было бы назвать дифференцирующими признаками не только русских, но и армянских глаголов движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамян А.* Глагол в современном армянском языке. – Ер., 1962. – 730 с. (на арм. яз.)
2. *Абрамян К.Ш.* Когнитивные отношения в словообразовании (на материале непроектируемых глаголов английского языка в сопоставлении с армянским и русским): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Ер., 2007. – 30 с.
3. *Аверьянова Г.Н.* Русские глагольные приставки. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 120 с.
4. *Айрапетян Н.Л.* Проблемы сопоставления систем русского и армянского языков (морфология) в аспекте обучения русской орфографии // Ер. – Вестник общественных наук, № 2(619), 2008.– С. 32-39.
5. *Акопян А.С.* Проблемы исследования морфологических категорий глагольных фразеологизмов в контрастно-типологическом плане (на материале русского и армянского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Тб., 1987. – 34 с.
6. *Аматуни С.А.* Глаголы движения в нетипическом употреблении (сопоставительный аспект) // Русский язык и литература в образовательной системе Армении: проблемы и перспективы. / Мат. межд. конф. 24-26 окт. 2008 г. – Ер.: Лингва, 2009. – С. 178-1857
7. *Амирджанян Э.Р.* Глаголы движения с приставками, передающими временные отношения в русском языке, и возможности их передачи на армянском языке // Русский язык в Армении. 2002, № 2. – С. 25-30.;
8. *Апресян Ю.Д.* Экспериментальные исследования в семантике русского глагола. – М.: Наука, 1967. – 251 с.

9. *Баятян Э.А.* Семантико-стилистическая работа при изучении глагола и глагольных форм в 6 классе армянской школы //Русский язык в Армении. 2005, № 2. – С. 7-11.;
10. *Блягоз З.У.* Глаголы перемещения в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1964. – 25 с.
11. *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов/ Отв. ред. Г. А. Золотова. – 5-е изд., испр. – М.: Русский язык, 2001. – 720 с.
12. *Востоков А.Х.* Русская грамматика. – СПб.: Типография Глазунова, 1831. – 408 с.
13. *Грамматика русского языка* / Под ред. В.В. Виноградова и др. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. Т. 1. – 719 с.
14. *Грамматика современного русского литературного языка* / Под ред. Шведовой Н.Ю. – М.: Наука, 1970. – 767 с.
15. *Греч Н.И.* Учебная русская грамматика Н. Греча: Для учащихся. – СПб: Типография Н. Греча, 1851. – 288 с.
16. *Дербишева З.К.* Этноязыковое своеобразие концепта «движение» в русском, английском и киргизском языках// Русский язык за рубежом, 2009, №4. – С. 81-86.
17. *Ерицян Ф.П.* Изучение видовых пар и видовременных форм русского глагола в армянской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ер., 1979. – 27 с.
18. *Кодухов В.И.* Лексико-семантические группы слов. – Л.: Лен.гос. пед. институт, 1955. – 28 с.
19. *Манучарян Р.С.* Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках. – Ер.:Луйс, 1981. – 314 с.
20. *Мкртчян С.Е.* Обучение особенностям реализации в речи конструкций с глаголами движения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ер., 2001. – 199 с.
21. *Мкртчян С.Е., Тамирогян К.М.* Упражнения и тесты в системе изучения глаголов движения // Русский язык в Армении. 1999, №3. – С. 48-53.
22. *Муравьёва Л.С.* Глаголы движения в русском языке. (Для говорящих на англ. языке). – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 237 с.
23. *Падучева Е.В.* Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Языки славянской культуры, 2011. – 480 с.
24. *Покровский М.М.* Избранные работы по языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 382 с.
25. *Попова Т.В.* Способы глагольного действия и лексико-семантические группы глаголов. /Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм. – Екатеринбург, 1997. – С.147-239.
26. *Саркисян И.Р.* Синхронно-сопоставительная типология и возможности методического прогнозирования// Русский язык в Армении. 2007, № 3. – С. 25-30.
27. *Саркисян Р.А.* Глаголы движения в таблицах // Русский язык в Армении. 2006, № 1. – С. 21-26.
28. *Саяхова Л.Г.* Лексика как система и методика её усвоения. – Уфа: Башк. ун-т, 1979. – 87 с.
29. *Современный русский язык: Морфология: Курс лекций/* Под ред. акад. Виноградова В.В. – М.: Изд-во МГУ, 1952. – 519 с.
30. *Толстая С.М.* Семантические категории языка культуры: Очерки по славянской этнолингвистике. - М.: Издательство: КД Либроком, 2010. – 367 с.
31. *Шанский Н.М., Тихонов А.Н.* Современный русский язык. Словообразование. Морфология. – Москва, 1981. – 270 с.
32. *Шахбазян Р.М.* Функционирование глаголов движения в речи и методика работы с ними на филологических факультетах с нерусским языком обучения. /В сб.:

Психолингвистические и педагогические основы обучения рус. яз. в условиях нерусской языковой среды. – Тбилиси, 1989. – С. 322-323.

33. *Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка. – Л.: Уч. пед. гос. изд-во, 1941. – 620 с.
34. *Юдина Л.П.* Идти или ходить? (Глаголы движения в русском языке). – М.: Изд-во МГУ, 1985. –136 с.