

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

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

*Материалы
VI Международной заочной научной конференции
г. Астрахань, 30 апреля 2019 г.*

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

*Proceedings
of the 6th International Research Distance Conference
Astrakhan, 30 April 2019*



Астрахань – 2019

УДК 372 881. 11+80/81 (08)

ББК 80/84в7+74р9*81.2

С 56

Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы VI-ой Международной заочной научной конференции (г. Астрахань, 30 апреля 2019 г.) = *Modern Problems of Philology and Methods of Foreign Language Teaching: Proceedings of the 6th International Research Distance Conference (Astrakhan, 30 April 2019)* / сост.: Т.А. Бударина, Н.П. Степкин, Т.В. Тюленева, – Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2019. – 178 с.

ISBN 978-5-91910-831-3

В данный сборник вошли статьи ученых, преподавателей, аспирантов и студентов вузов РФ и зарубежья. Сборник научных статей охватывает широкий спектр общетеоретических и типологических проблем языкознания, современной когнитологии и семантики, общетеоретических и частных проблем перевода, текста как объекта лингвистического анализа, актуальных проблем социолингвистики, лингвокультурологии, методики обучения иностранным языкам. Рекомендуется преподавателям, аспирантам, переводчикам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами языкознания и методики преподавания иностранных языков.

© Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2019

© Коллектив авторов, 2019

Оглавление

Актуальные проблемы лингвокультурологии

<i>Заяц И.Г.</i> Метафорические средства реализации категории «чужого» в описаниях советского союза немецкими путешественниками (на материале произведения Й. Рота «Reise nach Russland»)	6
<i>Любимова В.А., Сюй Юйцзе</i> Язык как доминирующий фактор формирования мировоззрения нации	11
<i>Токарева Н.А., Кириллова Т.С.</i> Лингвокультурная специфика фразеологизмов в китайском языке	15
<i>Шмелева О.Н.</i> Пословицы немецкого языка, выражающие ценностные ориентации немецкого народа	17

Актуальные проблемы социолингвистики

<i>Бударина Т.А., Готфрид А.Д.</i> Словообразовательное моделирование как один из способов образования студенческих жаргонизмов немецкого языка	23
<i>Севостьяненко Ю.С., Заичкина Н.В.</i> Англоязычное заимствование дизайнерской терминологии в русском языке	26
<i>Тюкина Е.С.</i> Семантическая характеристика апеллятивов от имён собственных географических на материале немецкого языка	29
<i>Хабибулаева К. Р., Заичкина Н.В.</i> Социальная дифференциация языка	33
<i>Violetta Egorova, Бударина Т.А., Шмидт Р.А.</i> Заимствование как один из способов образования компьютерных жаргонизмов немецкого языка (на материале электронных словарей)	38

Общетеоретические и типологические проблемы языкознания

<i>Павлова Г.Ш.</i> Дефиниционный статус рекомендательного письма	43
<i>Степкин Н.П., Uwe Brandenburg</i> Орфография – важнейший аспект фонемографического письма	47

Общетеоретические и частные проблемы перевода

<i>Бударина Т.А., Власова Е. И.</i> Способы перевода метафор с немецкого языка на русский (на материале сказок братьев Гримм)	55
<i>Маняшина Л. В., Глазова Л. О.</i> Сложные синтаксические конструкции немецкого языка и способы их перевода на русский язык (на материале произведения Франца Кафки «Превращение»)	59

Маняшина Л. В., Пустохайлов В. И. Средства образной выразительности в романе Э.М. Ремарка «Три товарища» и их перевод с немецкого языка на русский..... 63

Ткачева А.Н. Дезориентирующий перевод названий французских фильмов: ложные сиквелы и ремейки 66

Проблемы современной когнитологии и семантики

Боровская А.А., Илюшина Е.А. Тип герой-праведник в дилогии И.Шмелева «Лето господне» и «Богомолье» 71

Бударина Т.А., Королькевич В.В. Семантика пословиц и поговорок современного немецкого языка (на материале словарей)..... 75

Кириллова Т.С., Носенко Ю.Н., Минаева Ю.В. Антропоцентрический аспект коммуникации (некоторые мысли по этому поводу) 80

Текст как объект лингвистического анализа

Кошелева О.Н., Романова И. В., Смахина Т.А. Текст как средство коммуникации..... 84

Маняшина Л. В., Говердовская Ю.А. Структурные и лексико-грамматические особенности немецких публицистических текстов 87

Маняшина Л. В., Дюлюкова А.П. Парантеза как вид сложносинтаксических структур в текстах немецкой художественной литературы..... 90

Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам

Агафонова Е.А., Сорокина Т.Г. Обучение школьников устной речи на уроках немецкого языка как второго иностранного..... 94

Бастрыкина А.А. Моделирование учебно-речевых ситуаций для обучения учащихся основной школы иноязычному общению (на материале немецкого языка) 98

Гаджиева Ф.М., Тюленева Т.В. Стадии введения полилога в интенсивной методике обучения иностранному языку..... 103

Еремцова К. Ю., Юренская С. А. Разработка дидактического материала по теме «Объекты ядерной инфраструктуры Индии» (“Nuclear programs of different countries”) для обучения курсантов неязыковых военных вузов 108

Зыкова А.С., Тюленева Т.В. Обучение ознакомительному чтению на иностранном языке 117

Кузнецов Н.А., Сорокина Т.Г. Обучение школьников фонетической стороне иноязычной речи 122

<i>Макарова В.П., Маслова А.Н., Штацнер М.</i> Оптимизация процесса обучения говорению на немецком языке студентов-негерманистов	125
<i>Мухтарова К.М., Сорокина Т.Г.</i> Нестандартные формы урока в обучении немецкому языку.....	128
<i>Пиданова Т.А., Сорокина Т.Г.</i> Игровые технологии на уроках немецкого языка как второго иностранного	132
<i>Туктарова А.И., Викторин В.М.</i> Языковые навыки и специфика их развития при овладении школьниками персидским - фарси́ языком на начальном этапе обучения (деятельностно - коммуникативный подход)	135
<i>Тюленева Т.В.</i> Специфика обучения второму иностранному языку	143
<i>Тюленева Т.В., Жирнов В.В.</i> Эдьютеймент (геймификация) в обучении иностранному языку в школе	149
<i>Тюленева Т.В., Сиврос В.И.</i> Использование песен в обучении школьников иностранному языку	154
<i>Тюленева Т.В., Сорокина Т.Г., Степкин Н.П.</i> К вопросу использования интерактивной онлайн-доски padlet при обучении иностранному языку.....	159
<i>Юрьева А.В., Сорокина Т.Г.</i> Способы проведения контроля в основных видах речевой деятельности на уроках немецкого языка как второго иностранного	168
<i>Tatiana Lopyreva</i> Homeschooling and world languages	170

Актуальные проблемы лингвокультурологии

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ «ЧУЖОГО» В ОПИСАНИЯХ СОВЕТСКОГО СОЮЗА НЕМЕЦКИМИ ПУТЕШЕСТВЕННИКАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Й. РОТА «REISENACHRUSSLAND»)

Заяц Ирина Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Военной академии связи имени
Маршала Советского Союза С.М. Буденного,
Санкт-Петербург, Россия

Немецкий журналист Йозеф Рот в 20-е годы XX века совершил поездку в Советскую Россию в качестве корреспондента *Frankfurter Zeitung*. Он и до этого путешествия активно занимался так называемой «русской» темой. Во время русско-польской войны в 1920 году Й. Рот был откомандирован на фронт в качестве специального корреспондента газеты *Berliner Zeitung*. После Первой Мировой войны он писал статьи о русских эмигрантах, русской литературе и искусстве. Так что, получив от своей газеты предложение отправиться на выбор в Испанию, Италию или Россию, Й. Рот недолго раздумывал – в августе 1926 года он, полный надежд и ожиданий, отправился в страну «строящегося коммунизма». В России его ждал радушный прием: многие газеты официально приветствовали его как «революционного писателя» и напечатали рецензии на его книги. Й. Рот наслаждался своей известностью. Друзьям в Европе он отправлял вырезки из газет, печатавших интервью с ним, сообщал о своих творческих планах и радовался удаче, которую означала для него эта поездка в Россию. Первые впечатления наполнили его энтузиазмом. Так, он писал: «В России, с учетом всякой критики, без сомнения, строится новый мир. Нельзя жить дальше, не побывав здесь, это то же самое, как во время войны остаться дома» [Westermann 1995, 284].

Ни к одной из своих командировок Й. Рот не готовился так тщательно. Он досконально изучил труды его предшественников, побывавших до него в царской и Советской России, штудировал статистику и отчеты об экономическом положении страны, описание ее национального состава. Маршрут его поездки можно реконструировать по репортажам, письмам, дневниковым заметкам писателя. Приехав в Москву, он пробыл там совсем недолго. Затем он совершил поездку по

Волге на теплоходе до Астрахани, где прожил некоторое время, после чего отправился в Ялту, Баку, оттуда через Кавказ в Севастополь, Тифлис, Одессу, Киев и Харьков. 18 октября он вернулся в столицу, успев к празднованию годовщины революции. На обратном пути в декабре он посетил Ленинград. В своих репортажах журналист осветил множество актуальных в то время тем: проблемы молодежи, положение национальных меньшинств, в том числе евреев, экономическую ситуацию, настроение в народе, театр, кинематограф, быт, последствия новой экономической политики (НЭП) и т.д.

Однако постепенно воодушевление писателя сменилось глубоким разочарованием. В своем разговоре с Вальтером Беньямином позднее он утверждал, что приехал в Россию практически убежденным большевиком, а покинул страну – монархистом: «Если бы я написал книгу о России, – отмечал он, – я изобразил бы угаснувшую революцию, потухший пожар, дымящиеся обломки и множество пожарных» [Westermann 1995, 292]. Новая экономическая политика, развернувшаяся в 20-е годы в Советской России, казалась Й. Роту предательством по отношению к идеям революции, возвратом к капитализму. Большое внимание в своих статьях он уделил новому классу, по его убеждению, формирующемуся в советском обществе – «новой буржуазии» (нэпманы), который, по мнению писателя, не имел ничего общего с идеалами социализма. Неудивительно, что еще до отъезда из России писателя клеймили в советской прессе как «буржуазного врага Советской республики».

Все свои впечатления он объединил после возвращения на родину в серии репортажей под общим названием «ReisenachRussland».

К основным задачам Й. Рота при создании его репортажей относится изображение жизни в послереволюционной России, основных проблем, культуры, образования и др., одним словом, всех тех тем, которые могли быть интересны его современникам на Западе. Таким образом, основное внимание писатель, естественным образом, уделяет именно изображению «чужого» – чужой культуры, положению «чужого» народа, его быта, описанию чужой страны.

Й. Рот относится к писателям, мастерски владеющим выразительными средствами языка. При анализе его книги «ReisenachRussland» нельзя оставить без внимания яркие метафоры, с помощью которых автору удается сделать образ молодого социалистического государства особенно наглядным.

Русские церкви, в изображении писателя, сверкают своими сказочными золотыми луковицами куполов, они образно сравниваются с экзотическими фруктами:

Über den Dächern glänzen die Märchenkuppeln der russischen Kirchen, blühen die goldenen Zwiebeln, Früchte eines bunten, seltsamen, exotischen Christentums[Roth 1995, 160].

Пестрый, богатый украшениями, непривычный приезжему человеку облик православных храмов позволяет Й. Роту подобрать оценочной эпитеты для характеристики русской веры, так отличающейся от распространенных в Европе католичества, протестанства, лютеранства, и все-таки существующей в Советской России, несмотря на преследования: *bunt, seltsam, exotisch*.

Насыщен образными, запоминающимися метафорами небольшой отрывок, рассказывающий о посещении писателем еврейского квартала Одессы, которое произвело на него огромное впечатление:

Meine traurigsten Erlebnisse verdanke ich meinen Wanderungen durch die Moldowanka, das Judenviertel von Odessa. Da geht *ein schwerer Nebel herum wie ein Schicksal, da ist der Abend ein Unheil, der aufsteigende Mond ein Hohn*. Die Bettler sind hier *die übliche Fassade der Stadt...* Vor dem Fenster, das zugleich die Tür ist, steht die Werkstatt, hinter ihr das Bett, über dem Bett hängen die Kinder in Körben – und *das Unglück wiegt sie hin und her...* Aus allen Fenstern *weint* ein trübes, gelbes Licht [Roth 1995, 167-168].

Судьбе еврейского народа Й. Рот уделяет в своих репортажах достаточно много внимания. В целом, писатель видит огромную заслугу советской власти в преодолении предубеждений против евреев, в создании для них благоприятных условий для жизни, работы, получения образования. Однако описание этого одесского квартала не может не поразить своей тяжелой атмосферой безысходности и страдания, созданию которой способствуют метафорические средства: вечер здесь сравнивается с несчастьем, месяц – с насмешкой, густой туман – с самой судьбой. Беда качает детские колыбельки, а из окон «плачет» тусклый желтоватый свет. Метафоры позволяют автору в нескольких предложениях создать невероятный по силе воздействия образ действительности.

С помощью метафор автору удается оживить даже сухое, суровое «лицо» строящегося социализма:

Es herrscht in Russland ein Fanatismus der Statistik, eine Anbetung der Ziffer...Die verantwortlichen Männer Russlands leben *im Rausch der Zahlen*, und *die großen, runden Nullen verdecken die wahren Gesichter der Realitäten*[Roth 1995, 208].

По глубокому убеждению автора, которое он отстаивает во многих из своих репортажей, в Советской России господствует дух почитания статистики и цифр. Люди, особенно те, кто стоит у власти, живут в «дурмане цифр» (*im Rausch der Zahlen*), за сухими данными официальной статистики они не замечают того, что происходит в стране на самом деле; их интересует не реальное положение вещей, а лишь суммы и балансы, отраженные в отчетах. Это позволяет писателю заявить, что «большие, круглые нули скрывают от людей истинное лицо объективной реальности».

Еще одним недостатком советского общества Й. Рот считает пристрастие широких советских масс к критике. Само по себе это качество, безусловно, является положительным, однако в России середины 20-х годов оно выступает в специфической форме: народу диктуется свыше, что и как он должен критиковать, он не имеет выбора, как не имеет и права демонстрировать свою инициативу и самостоятельно выбирать объект для критических замечаний:

Es ist ein sehr geistiger, sehr kluger, sehr staatspolitischer Angelsport. Von oben wird der Haken mit den fetten „Mißständen“ ausgeworfen, und die kritikhungrigen Massen schnappen danach [Roth 1995, 211].

Й. Рот метафорически сравнивает это явление с рыбалкой, грамотно продуманной на государственном уровне. Правительство выступает здесь в роли рыбака, закидывающего жирную наживку с «недостатками», подлежащими критике, а народ – в роли жадных до критики рыб, тут же с готовностью заглатывающих предлагаемого им червяка.

Иронизируя над склонностью советских людей цитировать труды великих революционеров: Маркса, Ленина и т.д., которые наделяются при этом статусом абсолютных истин, непоколебимых догм, писатель вновь прибегает к помощи метафор:

In Sowjetrußland aber sieht man die Welt von dem Turmaus, den die gesammelten und aufgestapelten Schriften von Marx, Lenin und Bucharin bilden...[Roth 1995, 217].

По образному сравнению писателя, огромная Советская Республика является не чем иным как башней, составленной из трудов классиков марксизма, и все население с высоты взирает на остальной мир, не знакомый с почитаемыми в России авторами.

Среди метафорических средств, используемых Й. Ротом, привлекают внимание цветочные эпитеты, также непосредственно участвующие в создании образа страны в книге.

Согласно сложившейся в мире традиции, русская революция ассоциируется у писателя, в первую очередь, с красным цветом:

Wer in den Ländern der westlichen Welt den Blick nach dem Osten erhebt, um den roten Feuerschein einer geistigen Revolution zu betrachten... [Roth 1995, 176].

Neu war das rote und grandiose Schauspiel der aktiven Revolution [Roth 1995, 177].

Красный цвет советского флага, Красная Армия, Красная площадь стали символами новой власти. По утверждению автора, во время его пребывания в России этот цвет часто встречался на улицах советских городов:

Auf den ersten Blick erscheinen die Straßen der russischen Städte bunt und lebhaft, Viele Frauen tragen rote Kopftücher glatt auf dem Haar... Die alten Frauen verjüngt das rote Tuch, den jungen verleiht es einen kühnen erotischen

Elan. Von einigen Häusern wehen *rote Fahnen*. Über Türen und Schildern steht *der rote Sowjetstern*. Die Plakate vor den Kinotheatern sind von einer naiven, ländlichen Farbenfreude [Roth 1995, 160].

Многие женщины и девушки носят красные косынки, на улицах развеваются красные флаги, горят красные звезды, висят яркие красные плакаты. Однако, несмотря на это, главным цветом Советской России Й. Рот считает серый:

Dennoch empfinde ich die russische Straße als *grau*. Die Masse, die sie bevölkert, ist *grau*. Sie verschlingt das Rot der Tücher, der Fahnen, der Abzeichen und den goldenen Abglanz der Kirchendächer...Die russische Straße erinnert an die Szenarie eines sozialen Dramas. Es erfüllt sie ein Geruch von Kohle, Leder, Speise, Arbeit und Mensch. Es ist die Atmosphäre der Volksversammlungen [Roth 1995, 160].

Indessen ist die russische Revolution schon längst in das Stadium einer gewissen Stabilität gekommen. Der nüchterne, *graue*, mühselige Wochentag hat angefangen [Roth 1995, 176].

Sie mögen herkommen und durch trübe, *graue* Straßen wandern; überladene Menschen sprechen... [Roth 1995, 176].

Aber diesen Alltag von heute, diesen *grauen*, kleinen, täglichen Kampf mit Millionen *grauer*, kleiner Sorgen – wer wagt ihn zu beschreiben? [Roth 1995, 178]

«Серый» употребляется у Й. Рота как в прямом значении цвета: серые мрачные улицы, напоминающие сцену из социальной драмы, пронизанные атмосферой народных собраний; серая людская масса, заполняющая эти улицы; так и в метафорическом: в России проходит обычный «серый» (неинтересный, не отличающийся от других) трудовой день, наполненный «серыми» (мелкими) повседневными заботами и «серой» (опостылевшей) борьбой с ними. Серый цвет оказывается доминирующим над красным, жизнерадостность платков, флагов, звезд тонет в однообразной серости, в нужде, бедности затопившей страну.

Метафорические средства позволяют Й. Роту сделать свои описания более наглядными и запоминающимися. В анализируемой книге они не только и не столько служат украшению повествования, сколько непосредственно участвуют в создании образа страны, способствуют усилению обвинений, обличению недостатков описываемого общества, что позволяет причислить их к средствам лингвистического выражения категории «чужого» в данном произведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Roth J. Reise nach Russland. - Köln, 1995. – 293 s.
2. Westermann K. Nachwort // Roth J. Reise nach Russland. - Köln, 1995. – S. 284.

ЯЗЫК КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ НАЦИИ

Сюй Юйцзе

преподаватель китайского языка АГУ
Китайская Народная Республика

Любимова Виктория Александровна

странший преподаватель кафедры восточных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Китай или Чжунго – «Срединное государство», как себя называют китайцы, долгое время был изолирован от других стран. Географическое положение, защищенность по периметру горами и морями ограничивала контакты китайцев с внешним миром. Всех пришлых китайцы называли варварами или «заморскими чертями», а себя считали высокоразвитой цивилизацией, центром мира. На самом деле, Китай был достаточно развитой страной: компас, книгопечатание, порох и многое другое было изобретено там несколько тысяч лет назад. Однако, его закрытость к середине XIX века обернулась против Китая.

Китайские правители считали, что страна устойчиво стоит на своих ногах, все производит, что ей надо, и в заграничных товарах не нуждается. В. Невейкин пишет, что «длинная и полная великих событий история Китая создала у его народа устойчивое преклонение перед ее «деяниями» и своими «предками». Все, как отмечал тайваньский историк и публицист Бо Ян, воспринималось через «прошлые события». Взоры китайцев, следуя заветам Конфуция, были обращены в прошлое, они искали подсказки в «опыте предыдущих поколений», стремились повторить стратегии выдающихся предков и воплощали их в настоящем [Сидихменов 2003: 86]. И хотя ориентация на знания прошлых веков в итоге привела страну к многочисленным интервенциям, а потом и к свержению императорского двора, подобное поведение сыграло в пользу сохранения культурных традиций древней китайской цивилизации.

Россия и КНР имеют много общего, что связано с общей социалистической историей. Существует много похожих символов, военные традиции, некоторые патриотические песни, отношение к друзьям и членам семьи и пр. Россия и КНР были абсолютно разными культурами на протяжении тысячелетий, но они уже не так сильно отличаются в XX-XXI веке. Но все же, на наш взгляд, проживание в различных культурных условиях и использование языков различных семей в первую очередь определяет межкультурные различия между странами.

Традиционная китайская лингвистика возникла из философских размышлений о вещах и их именах и из практической необходимости воспитания грамотности и правильного понимания классических произведений. Китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье. На китайском языке говорят около 90% населения Китая, также он распространен на территории Индонезии, в Камбодже, Лаосе, Вьетнаме, Мьянме, Малайзии, Таиланде, Сингапуре и других странах. Для китайского языка, который относится к изолирующему типу языков, характерно наличие смысло-различительных тонов, моносиллабизм. Государственный китайский язык, путунхуа, в своей стандартной форме основан на пекинском произношении (духовная культура Китая), имеет относительно простую фонетическую систему. В Китае письменность появилась к 2000 году до н.э. Каждая минимальная значимая единица языка равна слогу – иероглифу. Характерной чертой китайского языка является тон – выдержка определенной высоты и долготы голоса. Китайская письменность - самая древняя и самая сложная письменность из тех, что существуют в настоящее время. В Китае она всегда рассматривалась как важное средство достижения политического, этнического и культурного единства страны. В настоящее время используется упрощенное написание, однако, на Тайване, в Гонконге и в Макао используется традиционное, которое представляет определенную трудность при изучении, особенно иностранцами [Аникеева, Завьялова 2008: 640].

Иероглиф представляет собой символ, в котором графически зашифрована семантика знака. Иероглифический знак состоит из графем, фонограмм и фоноидеограмм. Синтаксические отношения в китайском языке передаются с помощью порядка слов либо посредством служебных слов. Порядок слов не закреплен морфологией – слова могут свободно переходить из одной части речи в другую или одна языковая форма может быть использована в функции другой. Еще одной особенностью китайской иероглифической письменности является то, что знак не передает звучания тех единиц, которые он записывает. Китайские древние тексты в основном воспроизводят лексические и грамматические особенности, но не демонстрируют фонетические характеристики. Произношение иероглифов записывается при помощи алфавитной системы пининь, которая была разработана и официально принята в 1958 году и определена в качестве единого стандарта латинизированной записи и транскрипции китайских слов. За всю историю китайского языка было разработано несколько алфавитных систем записи чтения иероглифов, для этих целей использовали арабские буквы (сяоэрцзин), квадратное (монгольское письмо), буквы латинского алфавита (транскрипция Уэйда-Джайлса), а также кириллица (традиционная русская транскрипция Палладия). Существует мнение, что в долгосрочной перспективе иероглифы будут

заменены пининем, который станет общепринятой системой китайского письма. Однако многим ученым это кажется невозможным, так как ценность собственных культурных традиций для китайской нации очень значительна.

Русский язык относится к восточнославянским языкам, по всем показателям отличается от китайского:

- относится к флективным, синтетическим языкам, грамматическое значение выражается посредством использования аффиксов (суффиксов и, в словесных формах, также префиксов), чередований гласных;

- слова русского языка имеют один ударный слог, безударные гласные слабые;

- синтаксис русского языка подвижен, грамматика относится к синтетическому типу;

- отнесенность слов к частям речи постоянна.

Как уже упоминалось, язык и культура взаимно дополняют друг друга. Язык предоставляет группе людей возможность создавать коллективную общественную структуру, охватывающую политическую, экономическую, социальную сферу и образовательные учреждения. Ценности культуры также воплощены в содержании и использовании языка, язык является доминирующим фактором в формировании мировоззрения и восприятия реальности [Корнилов 2003: 28].

Как известно, групповая ориентация, внутригрупповая гармония и социальная иерархия являются наиболее фундаментальными ценностями китайской культуры. Последние две ценности легко идентифицируются в речи. Например, социальный статус и положение можно легко отследить в речи в ходе коммуникации: при обращении к авторитетной фигуре обычно используются соответствующие слова «Большой», «Дорогой», «Уважаемый», себя при этом называют «Маленький», «Низкий». В речи никогда не выпячивается свое «Я», себя китайцы часто называют в третьем лице, например: «Разве мама не говорила...». Широко распространенное использование прозвищ – это еще один способ показать отношение и формальность в китайской культуре. Среди членов семьи имена обычно заменяются на термин родства или слово, отражающее положение этого лица в семье, например, «младший» или «старший» брат. Китайцы демонстрируют важность внутригрупповой социальной стабильности или гармонии через ряд различных протоколов общения. Вместо того, чтобы использовать точный язык, китайцы будут выражаться расплывчато и не напрямую, иногда приводя слушателя в замешательство. Конфликтных ситуаций внутри групп стараются избегать, когда это возможно. Критику, как правило, высказывают косвенным путем.

Россия и Китай – соседи, которые по крайней мере в Новое и Новейшее время активно взаимодействовали, активно шло взаимовлияние

культур. Известно, что русско-советская культура: литература, музыка, театр и пр., активно проникали в Китай и получали заслуженную популярность. В России также были известны имена и фамилии знаменитых деятелей культуры. Еще в средние века в Россию проникали труды крупных китайских философов и мыслителей, предметы роскоши - достояния культурной традиции Китая, а в Советском Союзе стали активно переводить и распространять китайскую литературу, таких выдающихся китайских писателей как Лао Шэ, Лу Синь и др. Исследователи отмечали влияние Китая на русскую архитектуру и искусство. Что еще вызывает неподдельный интерес – китайская медицина, восточные единоборства, зародившиеся в Поднебесной и пр.

Великая китайская культура представляет собой яркое и непревзойденное творение, она создавалась, в том числе, под влиянием культур других народов, многочисленных и малых, проживавших в пределах китайской границы и приходивших в Китай по морю или по суше. Обмен с русской культурой являлся одной из важнейших частей взаимодействия Китая с культурой, приходившей извне.

Как мы видим, язык предоставляет группе людей возможность создавать коллективную общественную структуру, охватывающую политическую, экономическую, социальную сферу и образовательные учреждения. Ценности культуры также воплощены в содержании и использовании языка, язык является доминирующим фактором в формировании мировоззрения и восприятия реальности. Кроме того, групповая ориентация, внутригрупповая гармония и социальная иерархия являются наиболее фундаментальными ценностями китайской культуры. Последние две ценности можно без труда легко идентифицировать в речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева С. М., Завьялова О. И., Кравцова М. Е., Кобзев А. И., Лукьянов Е. А., Сорокин В.Ф. Духовная культура Китая. Том 3. Литература. Язык и письменность [текст]: /Аникеева С.М., Завьялова О.И. – М.: Восточная литература РАН, 2008. - 855 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [текст]/ Корнилов О.А. - М.: ЧеРо, 2003. - 349 с.
3. Сидихменов В. Я. Китай: страницы прошлого [текст] / Сидихменов В. Я. - Смоленск: Русич, 2003. - 464 с.
4. Тань Аошуан Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность [текст] / Тань Аошуан - М.: Языки славянской культуры, 2004. - 240 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Токарева Нина Алексеевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных
языков Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Фразеологизм, как своеобразный языковой знак, представляет собой зеркало культуры и насыщенную историю народа, ментальности, картины мира, в которую входят быт, обычаи, традиции. Фразеологические обороты являются не просто лексическими единицами, а кладью культуры и сознания народа и высоко семантически насыщенными единицами языка.

Фразеологизмы могут быть источником к пониманию национального характера народа, его культуры, сознания, ментальности, стиля жизни. В современной методике обучения языков важность изучения ФЕ возрастает. Активно разрабатываются учебные и методические пособия для изучения идиоматики, а параллельно с этим идёт изучение лингвострановедения, что делает процесс обучения увлекательным.

Можно считать, что за этой малой частицей речи стоит всё культурное пространство, картина мира и ментальность народа, где национально-специфическое соседствует с универсальным. Мы понимаем и принимаем мышление представителей культуры изучаемого языка и погружаемся в мир их культуры.

Для народа устойчивые выражения представляют удивительный мир и огромное наследие, но для переводчика могут быть языковым препятствием. Сущность идиом таит в себе истинный смысл разговора. Из-за неправильного восприятия устойчивых выражений есть вероятность нарушения межкультурной коммуникации.

Исследование фразеологизмов радуют ум филологов и лингвистов. Вспомним цитату К. И. Чуковского: «Фразеологизмы дороги нам не только потому, что в них отражаются реалии иноземного быта, но и потому, что они открывают для нас методы мышления другого народа, его юмор, его речевую манеру».

Фразеологизм характеризуется как устойчивое сочетание слов, с постоянным лексическим составом, грамматическим строением и значением, не выводимым из составляющих его компонентов.

По сравнению со словом, структура фразеологизма устойчива. Семантика обладает насыщенным характером, стилистика - яркая и образная, за идиомой стоит целая история происхождения.

Фразеология китайского языка представляет собой богатый национально-культурный фонд, а за каждой устойчивой единицей стоит целая история происхождения.

成语 (chengyu; чэньюй) является самым распространенным типом из фразеологического фонда китайского языка. Это устойчивое фразеологическое сочетание, в основном состоит из четырёх иероглифов. Данный вид фразеологических выражений построен по нормам вэньяня (文言), семантически единое, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер и являющееся членом предложения.

Численно они составляют примерно половину всего фонда фразеологизмов данного класса. По своему объему они представляют собой четырехморфемные образования. Они состоят из четырех иероглифов (слогов, морфем), каждый из которых обычно бывает словом.

Рассмотрим чэньюй, пользующийся популярностью в путунхуа (современном китайском языке) и истории, откуда пошел тот или иной чэньюй:

1) 百折不挠 (bǎi zhé bù náo) носит следующие значения: не сдаваться, несмотря на трудности; сильный и стойкий человек; описывает неукротимый, необузданный, упертый характер.

2) 画龙点睛 (huà lóng diǎn jīng) закрепляет следующие значения: добавить решающий штрих, завершающий штрих; подчёркивать суть; выделять главное; одним словом раскрывать суть дела; вдохнуть жизнь в картину; одним штрихом оживить картину; вносить решающий штрих; меткое дополнение.

3) 刻舟求剑 (kè zhōu qiú jiàn) - обладает значениями: использовать неподходящий или глупый способ решения проблемы; быть слишком упрямым и использовать устаревшие методы, которые оказываются бесполезными в новых обстоятельствах.

4) 老马识途 (lǎo mǎ shí tú) - Значение: старая лошадь борозды не испортит. Опытный работник знает, что делать. За этой идиомой стоит древняя легенда. Князь Хуан-гун вел свои войска на королевство Гучжу. Они вышли весной, а возвращались уже зимой. Однако на обратном пути они заблудились. Тогда кто-то из воинов предложил поставить в начале отряда старую лошадь, чтобы она их вывела. И так с помощью старой лошади они, наконец, сумели добраться домой. Мораль истории в том, что опытные люди могут выполнять работу лучше, чем новички.

5) 守株待兔 (shǒu zhū dài tù) - Значение: Ждать возможности, не прикладывая усилий; слепо довериться удаче, вместо того, чтобы работать. Мораль в том, что иногда вам может повезти, но удача – вещь ненадежная,

не стоит полностью на нее полагаться. Чтобы преуспеть, лучше упорно трудиться.

В заключении мы можем сказать, что в современном мире в китайском языке имеется более 50% фразеологизмов о деле, действии, активности, которые означают глобальный прогресс и движение вперед.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев В. Религии востока. Конфуцианство, буддизм, даосизм. М.: Книга по требованию. 2011 – 192 с.

2. Васильев Л. С. Культы, религии, традиции в Китае. М.: Восточная литература, 2001. - 448 с.

ПОСЛОВИЦЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ВЫРАЖАЮЩИЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ НЕМЕЦКОГО НАРОДА

Шмелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Академии государственной противопожарной службы МЧС России,
Москва, Россия

Несмотря на современные процессы глобализации, приводящие к всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации, и вместе с тем к стиранию всевозможных границ между народами и культурами, у людей различных национальностей все еще имеются очень сильные стереотипные представления об особенностях национального характера других народов. Так, например, в сознании россиян и русской литературе издавна укоренился стереотип немца – ученого и трудолюбивого, но чрезмерно расчетливого и педантичного, бережливого, любящего порядок и живущего по расписанию.

Современная теория номинации позволяет ввести пословицы в состав фразеологии. Согласно этой теории, обозначать элементы (отрезки) внеязыковой действительности могут не только слова, но и предложения, которым свойствен особый тип номинации – пропозитивная номинация [Фадеева 2016:24]. Несмотря на то, что пословицы тесно примыкают к фразеологии, пословицы являются предметом изучения фольклористики и паремииологии. Многие лексикологи рассматривают их как часть словарного состава языка. Основанием для этого считается тот факт, что они не создаются в речи, а вносятся в нее в готовом виде. Указывается, что и пословица вновь воспроизводится в речи как средство более яркого и образного выражения мысли в процессе общения [Фадеева 2005:365]. Это делает возможным рассмотрение их, как и других законченных предложений, которые употребляются в речи, как готовые книги, как

лексические единицы языка. Мы считаем, что принадлежность фразеологических единиц и пословиц, к части словарного запаса языка есть одна из объединяющих черт вышеназванных единиц.

В настоящей статье мы рассмотрим пословицы немецкого языка, поскольку пословицы, как устойчивые выражения, которые образовались и укрепились в языке как единое целое, отражают языковую картину мира народа и его национальные особенности. Они являются носителями поведенческих установок и народных ценностей. Пословицы как лингвокультурные тексты вызывают в сознании носителей языка определенную совокупность сведений, которая, с одной стороны, определяет логическую конструкцию выражения, а с другой – обуславливает границы употребления данного выражения, его стилистику, связь с определенными жизненными ситуациями, явлениями истории и культуры народа. Совокупность этих сведений создает культурно-исторический фон пословицы.

Материалом нашего исследования послужили 884 немецкие пословицы с ключевыми словами *Arbeit, Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Sparen, Frau/Weib, Mann, Freund/Freundschaft, Glück, Liebe, Leben*, опубликованные на лингвистическом немецкоязычном сайте „Sprichwörter und Redewendungen“ [URL: <https://www.sprichwoerter.net>]. Конденсируя народный опыт, пословицы ориентированы своим содержанием исключительно на человека – черты его характера, поступки, отношения в семье, коллективе и обществе и т.п., поэтому мы и выбрали для нашего анализа пословицы о дружбе, о семейных отношениях, о трудолюбии, порядке, экономии, бережливости, счастье, любви и взглядах на жизнь.

Как мы уже отмечали выше, смысловое значение пословиц отражает совершенно уникальное свойственное только этому народу отношение к общепризнанным ценностям. Так, пословицы о трудолюбии и прилежании, представляют самую большую группу из исследованных пословиц (23,4%). Труд для немцев – это не только залог хорошего быта, финансового благополучия, но и здоровья, ср. *Arbeit macht das Leben süß. Arbeit adelt. Arbeit ist des Alters beste Zukost. Der Mensch ist zur Arbeit wie der Vogel zum Fliegen gemacht. Arbeit erhält die Gesundheit. Arbeit, Müßigkeit und Ruh, schließt dem Arzt die Türe zu. Arbeit ist des Lebens Würze. Arbeitsamkeit ist die beste Lotterie. Gesund und arbeitsam verzehrt das Seine nimmermehr. Fleiß überwindet alles. Fleiß ist des Glückes Vater. Der Jugend Fleiß, des Alters Ehre. Dem fleißigen hilft Gott. Dem fleißigen Hamster schadet der Winter nichts. Dem Fleißigen guckt der Hunger wohl zuweilen ins Fenster, aber ins Haus darf er nicht kommen.*

Пословицы о дружбе составляют вторую наиболее частотную группу в нашем исследовании (20,9%). Как и в других европейских языках, эти пословицы говорят о том, что дружба крайне важна, и друзьям нужно

помогать, ср. *Ein Freund, ein guter Freund, das ist das Beste, was es gibt auf der Welt. Bekannte Bahn und alte Freunde sind die besten. Freunde in der Not gehen tausend auf ein Lot. Bewährter Freund, versuchtes Schwert, die sind in Nöten Goldes wert. Alte Freunde soll man nicht verkaufen, denn man weiß nicht, wie die neuen geraten. Freundschaft ist des Lebens Salz.* Однако и в этих пословицах можно найти идеи о том, что и дружба должна быть выгодной и что друзьям нельзя слепо доверять, в чем отражается практичный подход немцев ко всему, даже к дружеским отношениям, ср. *Richtige Rechnung macht gute Freundschaft. Arme Leute haben keinen Freund. Bei Freunden muss man ein Auge zudrücken. Die nächsten Freunde sind die ärgsten Feinde. Wo Geld kehrt und wendet, hat die Freundschaft bald ein End. Sonder Geld ist besser denn sonder Freund. Wenn du einen Freund brauchst, kaufe dir einen Hund.*

На третьем месте оказались пословицы об отношениях между полами (17,5%). Здесь четко прослеживаются отношения к женщине как к объекту, второстепенному существу, ср. *Der Mann ist das Haupt, die Frau sein Hut. Dein Pferd, dein Weib und dein Schwert leih nicht her. Blinder Mann, ein armer Mann, noch ist das ein ärmerer Mann, der sein Weib nicht zwingen kann. Das Weib und der Ofen sind eine Hauszierde. Ein Sack voll Flöhe ist leichter zu hüten als ein Weib. Ein Mann wiegt zehn Weiber auf. Ein häßliches Weib ist ein guter Zaun um den Garten. Gehorsam und Geduld wachsen nicht im Weibergarten. Am Weib schlägt der Mann seine Schande.* В пословицах о семейных отношениях постулируется идея о том, что залогом хорошего брака является скромность, трудолюбие и экономность женщины, ср. *Der Hausfriede kommt von der Hausfrau. Fromm Weib, des Lebens Heil, Man findet's aber selten feil. Der Fisch ist gern im Wasser, der Vogel in der Luft, das brave Weib daheim. Die Hausehre liegt am Weibe. Das beste Weib schilt des Mannes Hut. Eine fleißige Hausfrau ist die beste Sparbüchse.* Только три современные пословицы, отражающие тенденцию феминизации немецкого общества, обнаружены нами в анализируемом корпусе примеров, ср. *Frauen und Geld Regieren die Welt. In Häusern, wo Bildung herrscht & Sitte da gehen die Frauen zuerst, die Männer folgen ihrem Schritte. Solcher Ehemann ist der best, der 's Herz bei der Frauen läßt.*

Четвертой по частотности группой являются пословицы об экономии (12,1%). В этих пословицах четко прослеживается идея о том, что нужно быть дальновидным, а не скупым и бережливо относиться к тому, что уже имеешь, ср. *Ein ersparter Pfennig ist zweimal verdient. Sparschaft gibt Barschaft. Sparen ist verdienen. Sparen ist größere Kunst denn erwerben. Spar in der Zeit, so hast du in der Not ein Brot. Auf Sparen folgt Haben. Ein guter Sparer ist gleich einem guten Gewinner. Nahrhand und Sparhand kauft andrer Land. Wer Arbeit liebt und sparsam zehrt, der sich in aller Welt ernährt. Wer Sparsamkeit, die Mutter, begehrt, dem wird Reichtum, die Tochter, beschert.*

Пятую группу образуют пословицы о любви к порядку и пунктуальности (10,4%). Хотя слово *Ordnung* – одно из главных слов в Германии, а цитата из «Фауста» Гёте «*Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen*» [Goethe 2004: 37] у всех на слуху, пословиц с данным ключевым словом не так много, ср. *Ordnung erhält die Welt. Ordnung hat Gott lieb. Ordnung ist das halbe Leben. Ordnung hilft haushalten. Wer Ordnung hält, ist zu faul zum Suchen. Wer Ordnung zum Gesetz macht, muss sie zuerst halten.* Что касается стереотипной немецкой пунктуальности, то она представлена всего двумя пословицами, ср. *Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige. Fünf Minuten vor der Zeit, ist des Soldaten Pünktlichkeit.*

Итак, обобщая результаты нашего исследования можно сделать вывод о том, что для немецкого народа характерно трудолюбие. Труд является залогом успеха, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. Труд и работа играют главную роль в жизни немца, приносят чувство удовлетворения и счастья. В пословицах о дружбе проявляется такая черта национального характера, как деловая хватка и умение извлекать выгоду из сотрудничества с другими людьми. Доказательством этому служат пословицы о том, что единство делает сильнее, и том, что даже друзей нужно выбирать согласно своему статусу. Нужные друзья и гости могут помочь в достижении целей. Экономии немца не стоит путать со скупостью – это, прежде всего, предусмотрительность и бережливость. Семейный союз – для немца тоже разновидность делового сотрудничества, где каждый муж и жена выполняют свои функции для взаимовыгодной отношений и счастливой жизни.

Одним из главных характеристик мироощущения является восприятие таких абстрактных понятий как счастье, любовь и восприятие самой жизни. В немецких пословицах о счастье, любви и жизни отражается отношение немцев к этим явлениям и их главные характеристики.

В пословицах о счастье (7,2%), оно характеризуется как нечто непостоянное и хрупкое, ср. *Das Glück hat seine Launen; Das Glück ist keinem treu; Glück und Glas, wie leicht bricht das.* Достаточно часто встречаются пословицы, в которых говорится о том, что счастье приходит чаще всего к дуракам, ср. *Das Glück besucht die Narren wohl, aber es setzt sich nicht bei ihnen nieder. Narren haben das beste Glück. Je närrisch, je glücklicher. Je weniger Verstand, desto mehr Glück.* В немецких пословицах отражается особенность отношения немцев к счастью: они не считают, что счастье приходит само по себе, оно зависит от человека. Даже в этих пословицах прослеживается характерное для немецкого народа трудолюбие. Эти пословицы дают наставление о том, что надеяться на случай не стоит, человек должен действовать сам, ср. *Das Glück hilft keinem, der sich nicht selbst hilft. Jeder ist seines Glückes Schmied. Wer sein*

Glück nicht sucht, der versäumt es. Секрет счастья для немцев невероятно прост, он заключается в прилежности и экономии, ср. *Fleiß ist des Glückes rechte Hand, Sparsamkeit die linke.* Как для народа, чья история полна войн, счастье для немцев заключается также и в мире, ср. *Wo kein Frieden ist, da ist kein Glück.*

Пословицы о любви (4,9%) отражают ее ценностные характеристики. В первую очередь любовь представлена как нечто придающее человеку силу, что помогает преодолевать трудности, ср. *Der Liebe ist kein Ding unmöglich. Liebe kann Berge versetzen. Liebe überwindet alles.* В ряде пословиц любовь сравнивается с материальным благом, ср. *Liebe ist der größte Reichtum. Was man hat, das verdirbt, was man nicht hat, wird geliebt.* Для немцев любовь является искренним чувством, которое нельзя скрыть, ср. *Den Husten und die Liebe kann man nicht verbergen. Was man im Herzen brennt, man am Gesicht erkennt.* Искренность этого чувства проявляется и в том, что оно представляется вечным, ср. *Alte Liebe rostet nie. Alte Liebe welket nicht, auch wenn es dir das Herzen bricht.* Другой важной характеристикой любви является эмоциональность, ср. *Der Liebenden Streit die Liebe erneut. Was sich liebt, das neckt sich.* Пословицы о любви также дают предписание о том, что для успешной, счастливой и полноценной жизни человеку необходимо любить, ср. *Was man aus Liebe tut, das geht nochmal so gut. Wer liebt, hat alle Taschen voller Hoffnung. Wer lebt ohne Liebe, der ist lebendig tot.*

Проанализировав немецкие пословицы (3,6%), мы выделили несколько следующих важных позиций в отношении к жизни. Жизнь состоит в познании и учении, ср. *Der Mensch lernt, so lange er lebt. Wer liest nicht, der lebt nicht; Nichts wissen ist ein elendes Leben.* В пословицах отражена высшая ценность жизни, которой нужно радоваться и использовать каждую ее минуту, ср. *Wer das Leben liebt, vergeudet die Zeit nicht. Man lebt nur einmal in der Welt. Verlorene Stunde, verlorenes Leben. Wo Freude ist, da ist Leben.* Радость и цель жизни заключается для немцев в том, чтобы делиться всем с другими и жить ради других, ср. *Geben macht leben. Niemand lebt für sich allein. Ein unnützes Leben ist ein früher Tod.* Также в пословицах о жизни находит свое отражение насыщенная войнами история страны, и воинственный характер народа, ср. *Leben heißt kämpfen. In Frieden leben ist der beste Schatz auf Erden.*

Итак, основные черты национального характера немцев, выявленные в нашем исследовании – это трудолюбие и деловая хватка. Причем эти черты обнаруживают себя почти во всех сферах жизни. Счастье для немцев представляется, как нечто непостоянное и хрупкое. Счастье, секрет которого заключается в прилежности и экономии, связано с трудолюбием. Любовь для немцев крайне важна, как искреннее, эмоциональное чувство, придающее человеку силу для преодоления жизненных трудностей. Жизнь

для немцев представляет большую ценность, которой нужно дорожить и не прожигать зря.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фадеева, Л.В. Методические принципы изучения устной речи [Текст] / Л.В. Фадеева // Слово немецкое и русское: аспекты изучения: Материалы международной конференции. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 362-366.

2. Фадеева Л.В. Пропозиция в отечественном и зарубежном языкознании: теоретическое обоснование [Текст] / Л.В. Фадеева // Гуманитарные исследования: журнал фундаментальных и прикладных исследований. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2016. - № 4 (60). – С. 22-28.

3. Goethe, J.W. Faust, Der Tragödie erster Teil / Johann Wolfgang von Goethe. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://www.digbib.org/Johann_Wolfgang_von_Goethe_1749/Faust_I. Erstellt am 29.06.2004 (25.04.2019)

4. Sprichwörter und Redewendungen [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://www.sprichwoerter.net> (25.04.2019)

Актуальные проблемы социолингвистики

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ ЖАРГОНИЗМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Готфрид Александр Дмитриевич

студент 4 курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Немецкий молодежный жаргон проник практически во все сферы общения, вплоть до профессионального и формального. Изучение жаргона немецкой молодежи приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов, помогает лучше представить особенности и своеобразие национальной картины мира, понять национально-специфические особенности менталитета немецкой молодежи.

Понимание и знание жаргона приобщает к естественной языковой среде, способствует развитию коммуникативной компетенции, представляет собой уникальную возможность для включения в активный диалог культур. Незнание же жаргона ведет при осуществлении акта межкультурной коммуникации к разного рода курьезам и речевым ошибкам, коммуникативным “сбоям”, предупреждению которых необходимо уделить особое внимание.

Студенческий жаргон – разновидность молодежного жаргона, носителем которого являются студенты – достаточно многочисленная и социально-активная группа, ограниченная возрастом и отличающаяся специфическими интеллектуальными интересами.

Студенты – это молодые люди, которые при формальном общении используют в своей речи не только литературный язык, но и жаргон, с помощью которого они хотят выразить свое критическое, ироничное отношение к ценностям мира старших, проявить свою независимость, самоутвердиться, завоевать популярность в своей среде, а также стараются выделиться из массы.

Слова студенческого жаргона – это придуманные студентами пароли, которые непосредственно относятся к университетской жизни и

образуются путем заимствования, изменения значения, словообразовательного моделирования, лексической мутации, игры слов.

В данной статье речь пойдет о результатах исследования студенческих жаргонизмов с точки зрения такого способа их образования как словообразовательное моделирование.

Материалом для исследования послужили студенческие жаргонизмы современного немецкого языка, извлеченные методом сплошной выборки из современных одноязычных [4,5,6] и двуязычных словарей [1,2,3], в том числе словарей молодежного жаргона.

В результате нашего исследования можно констатировать, что 52 студенческих жаргонизма немецкого языка образованы путем словообразовательного моделирования.

Наибольшее количество лексем – 44, что составляет 84,6% от студенческих жаргонизмов, образованных с помощью словообразовательного моделирования, являются сложносокращенными словами, т. е. образованы в результате аббревиации. Этот способ словообразования является относительно молодым и появился в немецком языке в 20 веке, но особенно актуальным стал в последние десятилетия. Аббревиатура выполняет в коммуникации функцию более экономного выражения мысли, устраняет ненужную информацию. В аббревиатуре нужная информация передается с помощью меньшего количества знаков, исходя из этого, «емкость» каждого знака выше, чем в исходной языковой единице.

В исследуемом материале аббревиация представлена такими подвидами как контрактуры (22–50% от всех аббревиатур), сокращенно-производные слова (13–29,5% от всех аббревиатур), графические (5–11,3% от всех аббревиатур), слоговые (2–4,6% от всех аббревиатур) и буквенные сокращения (2–4,6% от всех аббревиатур).

Контрактуры имеют ряд преимуществ перед полными наименованиями – они короче, удобнее для сочетания с другими основами в единый комплекс сложного слова. В исследуемых словарях они представлены исключительно апокопой – усечением конца слова: Exi (Existenz) – жиза, Prom(m)i (Prominenter) – чувак в тренде, Labor (Laboratorium) – лаба, Diss, Dissertatz – диссертация, Idi (Idiot) – идиот, Biblio, Bib (Bibliothek) – библиотека, Prof (Professor) – профессор, Assi (Assistent) – ассистент, Stip (Stipendium) – стипуха, Mathe (Mathematik) – матан. Tri (Trigonometrie) – тригонометрия, Lite (Literatur) – литра, Soli (Solidarität) – солидарность, Demo (Demonstration) – демонстрация, Bund (Bundeswehr) – бундесвер, Disko (Diskothek) – дискач, Poli (Polizei) – менты, Info (Information) – инфа, Zig (Zigarette) – сигарета, Uni (Universität) – университет. Следует отметить, что среди названных контрактур присутствуют студенческие жаргонизмы, которые вошли в литературный язык и употребляются разными слоями населения, например: Labor, Mathe, Uni, Info, Disko.

Сокращенно-производный способ представлен усеченными основами с суффиксом – i (11–84,6% от сокращенно-производных слов): Wessi (Einwohner Westdeutschlands) – ФРГшник, Ossi (Einwohner der ehemaligen DDR) – ГДРшник, Azubi (Auszubildender) – студентота, Asi (asoziale Menschen, Asozialer) –одиночка, Präsi (Präsentation) – презенташка, Drogi (Drogensüchtiger, Drogenabhängiger) – нарик, Flippi – пропаций, Nervi – невротик, Multikulti – мультикультурализм, мультикультурный, Ländi (Landjäger) – колбаска, Ersti - наивный первокурсник, первак, а также два сокращенно-производных слова с суффиксом - o (15,4%), например: Vibo - библиотека, Dissertazio – диссертация (в немецком варианте изменено написание слова – буква t заменена на z).

В исследуемом материале мы обнаружили 5 графических сокращений, которые являются не новыми словами, а результатом скорописи: ISSO – ist wirklich so, FJEDN – auf jeden Fall – по-любому, AUFKN – auf keinen Fall – да щас прям, l.m.i.a – leck mir im Arsch – поцелуй меня в задницу, FML – fick mein leben – к черту мою жизнь.

Слоговые сокращения образуются путем усечения частей слова, например: Stex – Staatexamen – ГОСы, HuSo – Hurensohn – сын блудницы, ублюдок.

Буквенные сокращения произносятся по названию начальных букв сокращенных слов, например: BMW - Brett mit Warzen – доска, плоская (о девушке), DKA – Deutscher Korrekter Abzug – высказывание о высоких налогах с иронией.

Второе по количеству место занимают студенческие жаргонизмы, образованные по модели дериватов, в данном случае производных слов, источником которых стали существительные, перешедшие без каких-либо словообразовательных маркеров, т.е. путем конверсии в разряд глаголов с соответствующим суффиксом инфинитива. В результате вербализации образовано 4 студенческих жаргонизма, что составляет 7,7% от лексем, возникших в результате словообразовательного моделирования: facebooken – auf Facebook surfen – исктать что-то в фейсбуке, festen – праздновать от Fest – праздник, müllen – болтать чепуху от Müll – мусор/чепуха, хрень, zoffen – спорить от Zoff – спор.

На третьем месте среди способов словообразовательного моделирования словосложение, представленное тремя примерами (5,8%): Uniformaldehyd – студент, так редко появляющийся в университете, что давно стал невидимым, как газ, Langzeitstudent – вечный студент, Imma-Amt – Immatrikulationsamt – отдел зачисления студентов в ВУЗ. Приведенные в качестве примеров студенческие жаргонизмы являются детерминативными полносложными композитами, образованными без соединительного элемента. Первый компонент этих сложных слов дополняет, определяет второй. В первом и третьем примерах первый компонент представляет собой контрактуры – Uni, Imma.

Последнее место среди студенческих жаргонизмов, образованных путем словообразовательного моделирования занимает сращение, представленное одним примером (2,1%): Scheinwisseur – притворяющийся умным, умник.

В заключение хочется отметить, что для немецкой студенческой молодежи характерен вид условного языка, в котором отдается предпочтение усеченной форме слов, укороченным словам на –i.

Студенчество активно использует в своей речи сокращения, отражающие не только тенденцию экономии языковых средств, но и желание не быть понятыми, ведь между студентами курсируют понятия, о значении которых непосвященный вряд ли догадается. Наиболее используемый тип усечения – апокопа.

Жаргон, как правило, очень емко и точно, о чем свидетельствует, например, дериват facebooken, который заменяет целую фразу литературного языка auf Facebook surfen.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девкин В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. - М.: «Руссо», 1996. – 768 с.
2. Коломиец Е.А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона: около 2000 слов и выражений. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 326 с.
3. Росихина М.Ю. Немецко-русский словарь современного молодежного жаргона. Брянск: Курсив, 2011 - 183 с.
4. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, 2007 - 2016 S.
5. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. 1. Aufl., 4. Nachdr. Stuttgart: Klett, 1990 - 959 S.
6. PONS. Wörterbuch der Jugendsprache. Mit 1500 Einträgen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Stuttgart: PONS GmbH, 2009- 141 S.

АНГЛОЯЗЫЧНОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Севостьяненко Юлия Сергеевна

Студентка III курса факультета архитектуры и дизайна Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Заичкина Наталья Владимировна

Ассистент кафедры английского языка для ФСК и ЮФ
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

В современном дизайнерском русле сложно представить разговор с заказчиками или же с коллегами без художественных понятий,

перешедших из английского языка в наш родной русский. Так мы не способны ни изложить свою мысль понятным для каждого языком, ни понять основную и прилежащие дизайнерские затеи, ни даже найти нужный нам материал или программу для обработки имеющейся у нас информации и эскизов. Большую ли роль играют мигрирующие слова в такой творческой профессии и много ли терминов перешло из английского языка в нашу речь?

Для того, чтобы разобраться в этом вопросе стоит вспомнить о двух основных сферах применения такого рода слов. Заимствованные слова приходят в наш язык либо для того, чтобы обозначить новые понятия из рабочей, исторической и культурной деятельности, либо для того, чтобы объяснить и показать культурные ценности других народов и их традиции. Со временем все существующие языки вступали в контакт друг с другом, а такой языковой контакт оказывает влияние не только на структуру, но и на словарь каждого из контактирующих. Одно из самых интересных заимствований на данный момент является англо-русским. Многие лингвисты сосредоточены на большом появлении иностранных слов и их быстром закреплении в русском языке и объясняют это грандиозными переменами в научной, культурной, общественной и рабочей жизни. Появление всем известной интернациональной сети стало одной из важнейших дверей для языкового контакта.

«Мы, русские люди, толерантно относимся к внешним влияниям. Открытость нашего общества приводит к значительному расширению кругозора и объема знаний россиян, к улучшению знаний в области иностранных языков. Активизировались деловые, торговые, культурные связи, расцвел зарубежный туризм; обычным делом стала длительная работа наших специалистов в учреждениях других стран, функционирование на территории России совместных русско-иностраннных предприятий. Возросла необходимость в интенсивном общении с людьми, которые пользуются другими языками. А это — важное условие не только для непосредственного заимствования лексики из этих языков, но и для приобщения носителей русского языка к интернациональным (а чаще — созданным на базе английского языка) терминологическим системам.» [Сыресскина С. В., Иванько А. В. Англоязычные заимствования в русском языке // Молодой ученый. — 2017. — №41. — С. 89-91. — URL: <https://moluch.ru/archive/175/45907/>]

В дизайнерской работе сложно представить себе программы без единых терминов, понимаемых, как англоязычными пользователями, так и русскоязычными. К примеру, всем известный «Photoshop». Для создания фирменного стиля какой-либо компании и представления их логотипа на продукции нужна схема макета «Mockup». Это макет для презентации готового дизайна на типографике или же росписью на стенах. «Logo» называют лицо компании, он отображает всю концепцию заведения в

лаконичной иллюстрации или фразе. Графический знак, эмблема или символ, используемый территориальными образованиями, коммерческими предприятиями, организациями и частными лицами для повышения узнаваемости и распознаваемости в социуме. Без «Portfolio» не сможет обойтись ни один дизайнер, ведь это общий набор всех работ за карьеру такой творческой специальности. Слово «Deadline» используется во всех рабочих сферах, ведь оно как-никак точно без лишних предложений дает понять, что срок окончания работы будет в определенную дату и нужно успеть до определенного года, месяца, числа. Как было сказано выше, языковому заимствованию способствуют развитие культуры, интернациональной сети, сотрудничество стран. Русские люди сейчас тесно контактируют с англоговорящими людьми и по бизнес тематике, и по личным вопросам, что снова приводит к пониманию почему рабочие термины могут употребляться в словарях двух и более стран.

Каким бы образом не было образовано новое слово, только оправданное употребление заимствованной лексики украшает и развивает языки, а терминология всегда является оправданной. Мигрирующие слова образуют новый особый язык, для понимания которого не нужно учить десятки и более, чтобы общаться по рабочей тематике. Англоговорящий человек с легкостью может объяснить то, что он желает, сказав лишь одно-два слова, а мы с легкостью поймем его, ведь существует понятный профессиональный язык.

Кроме того, хоть лингвисты и считают, что заимствование загрязняет диалекты, искореняя издревле существующие слова и заставляя умы забывать как изъясняться, хоть в свое время партия ЛДПР готовилась к внесению в Госдуму законопроект о запрете на использование в СМИ иностранных слов при наличии русских аналогов и собирались наказывать за нарушение такой нормы штрафами или увольнением провинившихся журналистов, где известное многим лицо произносило: "Завалили, замучили этими американизмами. Будем вносить проект закона и давать список слов, которые нельзя употреблять, когда есть нормальные русские слова. Будем биться, чтобы этот закон был принят, и на столе у каждого журналиста, ведущего радиоэфира и телеэфира (был этот список. – "Ъ"), чтобы звучал нормальный русский язык», выбрасывать существующие и используемые англоязычные заимствования из обихода нельзя. Нельзя заставить людей думать с помощью запретов, но можно понять их и облегчить жизнь работающих в «Digital» пространстве, в интернациональной сети, в коммуникационной сфере с помощью разрешения и поддержания мигрирующих слов». [<https://www.newkaliningrad.ru/news/community/1817379-vladimir-zhirinovskiy-predlozhil-zapretit-smi-upotrebyat-zaimstvovannye-slova.html>]

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорян А.Е. Культура речи. Американобесие уходит? [Текст]/А.Е. Григорян. – Москва: Наука, 2005. – 168 с.
2. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке [Текст]/А.И. Дьяков. – Новосибирск: Язык и культура, 2003. – 140 с.
3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни. Русский язык конца XX столетия. [Текст]/Л.П. Крысин. – Москва: Наука, 1996. – 208 с.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. [Текст]/Л.П. Крысин. – Москва: Наука, 1968. – 180 с.
5. Маринова Е.Е. Теория заимствования в основных понятиях и терминах [Текст]/Е.Е. Маринова. – Москва: Флинта, Наука, 2013. – 240 с.
6. Мачкин Ю.Е. Словарь заимствований (Англо-русский) [Текст]/Ю.Е. Мачкин, Т.С. Коршунова. – Москва: Филоматис, 2007. – 1126 с.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/С.И. Ожегов. – Москва: Оникс, 2010. – 816 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ УДАЛЁННОГО ДОСТУПА

Заимствованные слова в современной речи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusfresh.ru/zaimstvovaniya-v-russkom-yazyke.html>, свободный. – (Дата обращения: 23.04.2019)

Английские заимствования в русском языке: 120 часто употребляемых слов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://englex.ru/english-borrowings-in-russian>, свободный. – (Дата обращения: 23.04.2019)

Культура – здесь и сейчас. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://velikayakultura.ru/russkiy-yazyk/zaimstvovaniya-v-russkom-yazyke-izmeneniya-slovarnogo-sostava>, свободный. – (Дата обращения: 23.04.2019)

Сырескина С. В., Иванько А. В. Англоязычные заимствования в русском языке // Молодой ученый. — 2017. — №41. — С. 89-91. — URL <https://moluch.ru/archive/175/45907/> (Дата обращения: 23.04.2019)

<https://ok-english.ru/angliyskie-slova-po-dizaynu/>

<https://ru.wikipedia>

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АПЕЛЛЯТИВОВ ОТ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Тюкина Елена Сергеевна

преподаватель 7 кафедры иностранных языков Военной академии связи,
Санкт-Петербург, Россия

Переход имён собственных в имена нарицательные является одним из способов пополнения словарного состава каждого языка (апеллятивы). Под именами собственными в лингвистике понимаются слова или словосочетания, служащие для выделения именуемых ими объектов из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект.

К именам собственным, как известно, относятся антропонимы (имена собственные людей), теонимы (имена собственные божеств), зоонимы (имена и клички животных), топонимы (имена собственные географических объектов) и другие. Характерность собственных имён определяется такими факторами, как: культура народа, его история и религия; географическая и социальная среда и т.д.

Собственные имена являются частью языковой коммуникативной системы. Возникновение собственных имён диктуется общественной необходимостью различения однотипных объектов. Собственные имена имеют три разных источника: переход апеллятива в собственное имя (онимизация); заимствование иноязычных собственных имён; переход собственного имени из одного разряда в другой. Апеллятивами могут стать такие топонимы, как названия стран и народов, продукции и изделий, природных ископаемых определённой местности и т.п. Переходя из разряда апеллятивов, эти топонимы могут претерпевать морфологическую и семантическую эволюцию, получать дополнительный смысл в определённом контексте. Некоторые топонимы могут изменять свою морфологическую структуру или входить в полной форме или в редуцированном виде в состав компонентов или словосочетаний.

Правомерно предположить, что процесс апеллятивации имён собственных географических характерен для обиходно-разговорной речи, так как восприятие имени собственного какого-то географического объекта в большинстве случаев вызывает тот или иной образ этого объекта или дополнительный смысл, возникающий при восприятии. Так, Одесса и Ростов ассоциируются с чем-то криминогенным, Петербург же по обилию воды – с Венецией.

Согласно анализу отобранных материалов, семантические особенности данного класса слов объединяются таким общим признаком, как наличие в производных географической семантики, выражающейся или же каким-либо словом, соотносящимся с реально существующим денотатом по географии, или же соотносящими с нею непосредственно через преломление понятия в сознании носителей языка.

Имена географические, функционирующие для различных целей (кроме прямой номинации) в разговорно-обиходной речи, могут быть плодом словотворчества носителей языка с заранее установленной направленностью для достижения какого-то эффекта. Это может быть выражение иронии по поводу географического денотата, желание рассмешить собеседника (юмор) и даже желание выразить своё политическое отношение к чему-либо, как это имеет место в языке немцев бывших западных земель по отношению к ГДР, которую называли *Sedistan*, где первые три буквы являются сокращениями от *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands*, а её тяготение к странам так называемого восточного блока отражено в окончании полусуффиксального типа –*stan*,

характерного для наименований государств Востока обычно с низким уровнем экономического развития.

Географическое название в обиходе может быть мерилем определённой оценочности, что определяет его выбор в процессе апеллятивации для обеспечения чего-то именно для выражения своего отношения к предмету. Уже само название Америка вызывает восторг, а усиленное при апеллятивации в *Dollarika*, оно указывает и на одну из причин восторга ею.

Пренебрежительное отношение жителей Пруссии к остальным землям Германии выражается топонимом-апеллятивом *Südpreußen*, так как всё лежащее южнее Пруссии и не должно бы иметь своего имени, так, южные провинции Пруссии и не более.

Оценочность присутствует в большом количестве апеллятивов с уничижительной коннотацией как по отношению к своим немецким географическим пунктам, так и к зарубежным. Столица ФРГ, например, имеет нарицательные названия типа *Bonzograd*, где первый компонент содержит элемент от *Bonz*, контаминированный с *Bonze* (крупный чиновник), а последний заимствован из славянских языков от реально существующих столиц или крупных, известных городов типа Ленинград, Титоград (Подгорица – столица Черногории) и т.п. Бывший глава Италии Бенито Муссолини рассматривался как слабый, ненадёжный союзник в войне, с его именем обычно связана во многих словообразованиях коннотация недоброкачества. (*Mussolini-Butter* – плохой маргарин, *Mussolini-Pastete* – паштет из рыбных отходов и т.д.), что и привело к апеллятиву *Mussoleinien* (Италия). С другой стороны, глазами современных немецких туристов Италия рассматривается как южная богатая фруктами страна, что привело к названию *Zitronien*, *Zitronesien* и т.п. Аналогичны русские образования «страна Лимония» или интернациональные «банановая республика» со значением высокой оценки страны, имеющей доходы от сельского хозяйства.

Для немецкой обиходно-разговорной речи очень типично, как показал анализ лексики, аналогическое словопроизводство. Оно заключается в том, что появившаяся модель словообразования начинает действовать самым иногда неожиданным образом. Например, название тихоокеанского атолла Бикини, где, кстати, не только южное солнце, но и хорошие пляжи, дало апеллятив «купальник» прямым переносом метонимического характера. Благодаря своей рекламно-экспрессивной форме, это слово стало ядром лексико-семантического поля, словарной семьи. Появились *Monokini* – купальник из одной части туалета. Видимо, немцы восприняли *Vi-* как «двойной» из латыни. *Frikini* – купальник из двух частей и шляпы, *Bikino* – женский купальник, *Loch-Bikini* – кружевной купальник, *Halbbikini* – купальник из одной части, *Briefmarken-Bikini* – одно название (очень мало прикрывающий), *Sexikini* – купальник,

неотразимо действующий на мужчин, Minikini – очень открытый купальник, аналогично Bikinimum (Bikinimum; Bikinimissimi) – почти совсем ничего и т.п.

Одно и то же географическое название может употребляться для апеллирования самых различных географических пунктов, предметов, не имеющих к географии никакого отношения и иметь очень высокую частотность употребления, как это имеет место в случае с Bikini.

Ирония, склонность к юмору, насмешка могут привести к созданию апеллитивов, которые можно объединить общим названием «псевдотопонимы». Имеются в виду случаи, когда, например, существующий реально, но неизвестный говорящему географический пункт называется просто, чтобы назвать каким-то символом по типу «у чёрта на куличках», «где Макара телят не пас», „jwd (janz weit draußen), wo die Füchse und Hasen einander gute Nacht sagen“, «дыра», „Kaff“ и т.п. Часто такие псевдонаименования несут большую смысловую нагрузку. Например, во фразеологизме „aus Dummsdorf sein“ место рождения (происхождения) человека только подразумевается структурно, а значение вытекает из семантики dumm. Ср. в языке: «У вас там все такие дураки?» Глупость человека не даётся прямым указанием на неё, она витает в семантике всего выражения. Тем более, что и в немецком языке в слове Dorf, как и в русском «деревня» заложено обиходно-разговорное понятие «глупый», «простоватый». От das Kaff (селение – abgelegenes Dorf) имеется производное Kaffer – «деревенщина».

Многие апеллитивы подобного рода тесно связаны с историей Германии и уходящей корнями в её далёкое прошлое, что часто затрудняет понимание этимологии многих слов. Из истории периода второй мировой войны сохранилось в словаре Lausianien, искажённое американское название штата в США Louisiana со значением «дезинфекционная камера», «вошебойка» от немецкого слова die Laus – «вошь».

Как показал анализ имеющегося материала, апеллитивы от имён собственных географических могут быть классифицированы по семантическим признакам следующим образом:

- нарицательные географические имена от реально существующих географических имён;
- нарицательные географические имена, образованные не от географических названий;
- негеографические нарицательные от имён географических;
- псевдогеографические нарицательные имена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kuepper, H. Woerterbuch der deutschen Umgangssprache [Text] / H. Kuepper. – Hamburg: Claasen Verlag, 1956

2. Kuepper, H. Woerterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Kuepper. – Hamburg: Claasen Verlag, Bd 3, 1965
3. Kuepper, H. Woerterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Kuepper. – Hamburg: Claasen Verlag, Bd 5, 1967
4. Kuepper, H. Woerterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Kuepper. – Hamburg: Claasen Verlag, Bd 6, 1970
5. Kuepper, H. ABC- Komiker bis Zwitschergemuese [Text] / H. Kuepper. – Wiesbaden: Verlag fuer deutsche Sprache, 1978.

СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЯЗЫКА

Хабибулаева Карина Равильевна

студентка третьего курса факультета социальных коммуникаций
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Заичкина Наталья Владимировна

ассистент кафедры английского языка для факультета социальных
коммуникаций и юридического факультета
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Социолингвистика представляет собой одну из самых быстроразвивающихся наук на сегодняшний день и ее развитие тесно связано с развитием близких ей научных дисциплин – социологии, культурологии, этнографии, демографии, социальной психологии, психолингвистики.

И. А. Бодуэн де Куртенэ – русско-польский лингвист – отмечает: «Так как язык возможен только в человеческом обществе, то кроме психической стороны мы должны отмечать в нем всегда сторону социальную. Основанием языковедения должна служить не только индивидуальная психология, но и социология» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 1].

В данной статье мы будем рассматривать одну из наиболее насущных проблем социолингвистики – проблему отражения в языке социальной структуры общества, или говоря иначе проблему социальной дифференциации языка.

Исследуя проблему социальной дифференциации языка нужно учитывать, что данная проблема неразрывно связана с социальной дифференциацией самого общества. В основе решения изучаемой в данной статье проблемы лежат взаимоотношения структуры языка и социальной структуры. Проблема социальной дифференциации языка имеет сложный характер, так как влияние социальной структуры на структуру языка

зависит от того насколько данная социальная структура многоаспектна и многогранна.

Исследователи в области социальной лингвистики полагают, что люди, объединённые общим языком, могут использовать его по-разному. Так, Б. Кельнер-Хайнкеле и Я. М. Ландау отмечают, что отношение к языку и его использование в определенном виде играет главную роль в определении языковой принадлежности, причем как группы, так и отдельной личности [Кельнер-Хайнкеле Б., Ландау Я. М., 2015: 6].

Г.М. Туктарова рассматривает феномен социальной стратификации языка на примере татарского языка. Так, она отмечает, что в языковой структуре татарского «выделяется литературный язык ... далее выделяются его функциональные разновидности, которые ... могут быть разделены на язык для всеобщего общения ... и языки специальной сферы общения» [Туктарова Г.М., 2015: 7].

Еще в советском языкознании было начато изучение взаимосвязи структуры общества и языка. Так, Л. В. Щерба выделял, что дифференциация речевой деятельности и языка обуславливается возникновением социальной дифференциации внутри какого-либо коллектива, то есть основой соотношения неоднородности структуры общества и неоднородности языковой структуры этого общества является механизм детерминации языка [Щерба Л. В. 1974: 10].

В 20-30-е годы социальная дифференциация языка сопоставлялась с проблемой отражения классовой (основанной на марксистской теории) структуры общества в языке. Со временем у этого течения появился противник в лице микросоциологического направления, которое рассматривало как микрокосм «большого» общества – малую группу.

Микросоциологическая ориентация была отражена в работах Дж. Гамперца. Основными единицами анализа в его представлении социальной дифференциации языка являются малые группы [Швейцер А. Д. 1983: 9]. В своем анализе он старался избегать «трудноопределяемых» понятий, таких как «класс» и «престиж».

При изучении социальной дифференциации языка некоторые ученые опираются не только на социальные критерии, но и используют функционально-стилистическую варьированность языковых образований. В результате такие социальные категории как социальная роль, престиж и статус выступают как факторы, влияющие на стилистическое варьирование языка.

И. Краус использовал данные категории как основу своей классификации стилеобразующих факторов языка. Он различил три категории таких факторов: факторы связанные с оценкой личности говорящего, связанные с ориентацией говорящего на слушающего и связанные с самим характером сообщений, переданных языком [Kraus 1971: 13]

Говоря о современных исследованиях в области стилистики можно отметить, что для ученых характерно внимание к ситуативным признакам говорения, фигуре говорящего (в качестве фактора, который обуславливает варьирование речи) и его различным типам. Так, например, У. Лабов изучал фонетическую вариативность современного английского языка (в его американском варианте) в зависимости от стилистических условий речи и от социального расслоения самих говорящих [Labov W. 1976:14].

«Социально-стилистический» аспект исследования социальной дифференциации языка для науки достаточно новый, однако важно отметить, что предпосылки к такому типу интерпретации стилистических различий были заложены еще в работах советских языковедов, в большей мере в трудах В. В. Виноградова. Для его лингвистической концепции была характерна социально-стилистическая аналитика языка.

В. В. Виноградов исследовал социально-стилистический аспект социального расслоения языка на примере русской литературы. Так, он выделял простонародный язык, просторечие, солдатский жаргон, чиновничий язык и другие. Изучая данные стилистические разновидности литературного языка, В. В. Виноградов пытался изучить их социальную обусловленность [Виноградов В. В. 1959: 3]. Данные понятия трактовались им в зависимости от этапа развития русского языка в котором они употреблялись.

Говоря об отличии просторечия от простонародного языка в конце XVIII — начале XIX в., В. В. Виноградов писал: «...понятие просторечия охватывало широкую, ненормированную, разнородную область фамильярно-бытовых стилей "не офранцузившегося" дворянства, духовенства, разночинной интеллигенции и даже мещанства. Просторечие претендовало на роль национального выразителя коренных русских бытовых начал — в отличие, с одной стороны, от ученого, книжного, "славянского" языка, а с другой — от чужих, заимствованных, по преимуществу французских форм речи русских европейцев... Просторечие представляло пеструю смесь "народных", т. е. не имевших узкообластного значения, слов и идиом городского общеупотребительного говора... общеупотребительных профессионализмов и арготизмов... и подвижного фонда выражений из разных социальных стилей буржуазно-дворянской и мещанско-крестьянской устной речи» ([Виноградов 1935: 2]).

А.Д. Швейцер полагал, что на язык воздействуют социопсихологические и социокультурные элементы, такие как социальные стимулы, установки, нормы, ориентации, мотивации, механизмы социального контроля и другие, а также половозрастной и этно-территориальные аспекты [Швейцер А. Д. 1982: 8].

На современном этапе изучения проблемы социальной дифференциации языка идет отказ от часто используемого в прошлом прямолинейного взгляда на дифференциацию языка, согласно которому

формирование классовых «языков» и диалектов напрямую связано с социальным расслоением общества на эти классы. Данной точки зрения придерживались А. М. Иванов и Л. П. Якубинский, что можно увидеть как в их совместной книге «Очерки по языку» [Иванов, Якубинский 1932: 5], так и в отдельных статьях Л. П. Якубинского (например, «Язык пролетариата»).

Сегодня же наиболее популярной среди лингвистов является точка зрения о том, что характер отношений социальной структуры общества и структуры языка является весьма сложным. Современные ученые предполагают, что в социальной дифференциации языка больше отражается предшествующее состояние общества с различными его особенностями, чем его современное состояние.

В.М. Жирмунский писал, что социальная дифференциация языка не может рассматриваться без учета динамики социального развития общества [Жирмунский 1969: 4]. Изучая социальную дифференциацию, можно отметить, что язык какой-либо эпохи всегда представляет динамичную систему чьи различные элементы в разной степени продуктивны и по-разному развиваются. Соответственно исследуя социальную дифференциацию языка мы должны принимать во внимание как прошлое, так и будущее того или иного общества, т. е. учитывать перспективы его социального развития.

Рассматривая современный этап исследования изучаемой в данной статье проблемы можно так же отметить, что все больше усиливается интерес к изучению социальной дифференциации языка в зависимости от пола говорящих. Вместе с тем исследователи данной зависимости отмечают, что половые различия характерны как для «примитивных» языков, так и для языков современного цивилизованного общества.

Так, Дж. Хертцлер отмечает, что несмотря на то, что контакты между полами в современном обществе достаточно интенсивны и постоянны чтобы между ними возникали какие-либо языковые различия, мужчины и женщины все еще имеют характерные для их пола речевые особенности, что создает некоторые трудности в осуществлении точной коммуникации [Hertzler 1965:12].

Современная лингвистика характеризуется более широким, чем в прошлом, взглядом на проблему социальной дифференциации языка. Данная проблема теперь начинает рассматриваться с точки зрения общей проблемы варьирования средств языка. Так, некоторые исследователи указывают на ранее сформированную теорию варьирования, описывающую использование языка и различные колебания внутри него.

М. Бирвиш отмечает, что любая лингвистическая теория, в которой описывается собственно язык, должна быть ко всему прочему дополнена теорией гетерогенности языка. В основе теории гетерогенности лежит тезис о том, что реальное языковое поведение человека определяется как

его общим языковым опытом, так и его представлениями о социально обусловленных коннотациях, которыми обладают языковые знаки [Bierwisch 1976: 11]. Под коннотациями М. Бирвиш понимает определенные условия употребления какого-либо языкового знака в речи. В результате того, что люди усваивают язык в разного рода социальных условиях, они познают «разные грамматики языка», что требует в описании этих различий использование так называемых расширительных правил (extensionrules), которые учитывают сведения не только о самих языковых единицах, но и об их коннотациях.

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что связь между социальной дифференциацией языка и структура социальной дифференциации общества очевидна. Социальная информация, включающая такие социальные категории, как статус, престиж, социальная роль, характеризует коммуниканта с точки зрения его принадлежности к социальной группе или классу, к различным социальным слоям, профессиональным, культурным и другим группам. Им присущи специфические черты, находящие свое отражение в типах варьирования средств языка. Хотя они и обусловлены социальной природой языка, они не находят себе прямых аналогий в структуре общества. Тем не менее, с научной точки зрения, идентификация такого рода социальной структуры коммуникации представляет большой интерес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. О смешанном характере всех языков. Избранные труды по общему языкознанию, т. I. [Текст] / И. А. Бодуэн де Куртенэ. - М., 1963. С. 384.
2. Виноградов В. В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. [Текст] / В. В. Виноградов. - М., Л., 1935.
3. Виноградов В.В. О языке художественной литературы [Текст] / В.В. Виноградов. - М.: Гослитиздат, 1959. 656 с.
4. Жирмунский В. М. Марксизм и социальная лингвистика [Текст] / В. М. Жирмунский // Вопросы социальной лингвистики. Л., 1969. 322 с.
5. Иванов А. М, Якубинский Л. Очерки по языку. [Текст] / А. М. Иванов, Л. Якубинский. - М., 1932. 452 с.
6. Келльнер-Хайнкеле, Барбара, Ландау, Якоб М. Языковая политика в современной Центральной Азии : национальная и этническая идентичность и советской наследие [Текст] / Барбара Келльнер-Хайнкеле, Якоб М. Ландау [перевод с английского О. Богдановой]. – М.: Центр книги Рудомино, 2015. – 320 с.
7. Туктарова Г.М. Социальная обусловленность юридического языка (на проблеме языков для специальных целей (LSP) в татарском языкознании) [Текст] / Г.М. Туктарова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №9. – Ч. 5. С. 51–54.
8. Швейцер А.Д. К проблеме социальной дифференциации языка [Электронный ресурс] / А.Д. Швейцер // Вопросы языкознания. 1982. № 5. С. 39-48. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/shveytser-82.htm>.
9. Швейцер А.Д. Социальная дифференциация английского языка в США [Текст] / А.Д. Швейцер. - М.: Наука, 1983. 216 с.

10. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании [Электронный ресурс] / Л.В. Щерба. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24-39. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm>
11. Bierwisch M. Social differentiation of language structure [Текст] // Language in Focus: Foundations, Methods and Systems / Ed. by A. Kasher. Dordrecht, 1976.
12. Hertzler J. The sociology of language. [Текст] - N. Y., 1965. 480 p.
13. Kraus J. Sociolinguistic patterns in British English. [Текст] // Slovo a slovesnost. 1971. 471 p.
14. Labov W. The Study of Language in Its Social Context [Текст] / W. Labov // Advances in the Sociology of Language / ed. by J.A. Fishman. Vol. 1. The Hague: - Mouton, 1976. P. 92-151.
15. Trudgill P. (ed.). Sociolinguistic patterns in British English. [Текст] / P. Trudgill - London, 1979. P. 21-113

ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ)

Violetta Egorova

Ph.D., Associated Professor

Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Шмидт Роман Александрович

студент 4 курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Развитие компьютерного жаргона и его распространение среди все большего числа носителей немецкого языка обусловлено внедрением компьютерной техники в жизнь современного общества. Компьютерный жаргон употребляют не только компьютерщики, но и люди, совсем не имеющие никакого отношения к компьютеру.

Существование компьютерного жаргона позволяет инженерам, программистам, системным администраторам и другим специалистам не только почувствовать себя членами некоей замкнутой общности, но и понимать друг друга с полуслова, служит элементарным средством коммуникации. Пожалуй, поэтому компьютерный жаргон стал объектом внимания лингвистов.

Одной из задач нашего исследования была классификация компьютерных жаргонизмов по способу образования.

Для исследования мы методом сплошной выборки отобрали 100 компьютерных жаргонизмов из немецких интернет ресурсов (онлайн-словарей, а также немецкоязычных форумов, где общаются пользователи ПК).

Поскольку основным источником компьютерного сленга в немецком языке является компьютерная терминология, то основным способом образования компьютерных жаргонизмов является прямое заимствование англо-американизмов (73 примера). Есть также 2 примера корейских заимствований: Chobo (cho-boh) - неопытный игрок, Gosu (고수) - игрок со сверхспособностями.

Англо-немецкие гибриды представлены 6 примерами, где определяющим словом является английский компьютерный термин, а определяемым – немецкое слово, не имеющее непосредственного отношения к компьютерной отрасли: *Googlebuch* – компьютер, *Googlefisch* – человек, который больше не пользуется книгами для получения нужной информации, *Computerflüsterer* – «компьютерный шептун», человек, который постоянно и долго сидит перед компьютером и начинает нежно с ним разговаривать, *Computerwurm* – компьютерный червь, *Klickarbeit* – процесс игры на компьютере, *Multimedia-Handy-Generation* – современное поколение.

Следует отметить, что все описываемые англо-американизмы по форме являются прямыми заимствованиями, т.е. результатом процесса, при котором перенимаются не только значения (либо одно из значений) иноязычной лексической единицы (или морфемы), но и с той или иной степенью приближения – её материальный компонент, например: *Box*, *Camper* – игрок, долго сидящий на одном месте и подкарауливающий жертву, *Sandwich* – игрок, зажатый с двух сторон противниками, *Kiddie* – негативное обозначение игрока с недостаточным знанием игры, *Quest* – квест, поисковые задания, *Quitter* – игрок, преждевременно покидающий игру. Все анализируемые нами англо-американизмы являются иностранными словами, так как написанием и произношением выдают свое происхождение.

С точки зрения словообразовательной структуры описываемые лексемы представляют собой простые слова, например: *Clan* (команда игроков), *Nerd* (фанат компьютерных игр), *Noob* (неспособный к игре новичок или опытный игрок, совершающий глупые ошибки как тупой новичок), *Crash* (поломка компьютера); производные слова, например: *hackish* (искусный, хакерский), *Flamer* (онлайн-игрок, который раздражен из-за, как он полагает, нечестной игры), *Leaver* (игрок, выходящий из игры раньше времени); сложные слова, например: *Computerfreak* (компьютерный фанат), *Dark-side hacker* (преступный взломщик), *Cleanup*

(убийство ослабленного противника), Internet-Troll (провокация на форумах), Lowlife (игрок с низким уровнем жизненных сил); сращения, например: Clanhopper (игрок, переходящий из одной команды в другую), buttonmashing (беспорядочное нажатие на все кнопки); сложносокращенные слова, отличающиеся значительным разнообразием и значительным числом (37 лексических единиц, что составляет 51% от всех анализируемых англо-американизмов). Это и буквенные, и звуковые, и буквенно-цифровые, и графические сокращения, а также контрактуры, сокращенно-производные слова и неполные аббревиатуры, например: GA (Game Admin) – администратор игры, pG (professional gamer) – профессиональный игрок, PK (Player Killer) – убийца игроков, PvM (Player versus Monster) – игрок против монстров, PvP (Player versus Player) – дуэль игроков, RNG-God – игрок, кому везёт с генерированием чисел, lvlup! (Level Up!) – подняться на уровень, AoE – AE (area of effect) – зона действия, влияния, apm (actions per minute) – количество действий в минуту, скорость игрока, b (back) – назад, bg (bad game) – плохая игра, bm (bad manners) – неспортивное поведение игрока, в чате, CTF (Capture The Flag) – команда захватить флаг противника, EZ (easy) – легко – в чате означает лёгкую победу в игре (негативно), ffa (free for all) – каждый сам за себя, gg (good game) – хорошей игры! – пожелание игрокам, LP (Let's Play) – Сыграем!, l2p (learn to play) – учишься играть, LoF (Line of Fire) – линия огня, lv – lvl (Level) – уровень, Ns (nice shot!) – удачный выстрел, ptw – p2w (pay to win) – заплати, чтобы выиграть, RL (Real Life) – реальный мир, rndm (random) – случайность, RNG (Random Number Generator) – случайный генератор чисел, Rtb (return to base) – вернуться на базу, rmk (remake) – обновить, T4T (thanks for trade) – спасибо за торговлю, Bot (robot), Mac (Macintosh Computer) – компьютер, atten (to attack) – нападать, Compi – компьютер, disco – dc (disconnect) – отсоединение от сети, AFK (away from keyboard) – игрок, вышедший по каким-либо причинам из игры, Ally (allied/allies) – союзник, BrainAFK (brain „Gehirn“ away from keyboard) – игрок, совершающий ошибки во время игры, не включающий мозги, Compi-Freak – компьютерный фанат.

Надо отметить, что с точки зрения освоения немецким языком практически все заимствованные существительные подверглись в компьютерном жаргоне орфографической ассимиляции и пишутся, как это видно из примеров, с заглавной буквы.

В немецком компьютерном жаргоне английские существительные приобретают грамматическую категорию рода и склоняются по правилам грамматики заимствующего языка, например:

- N. der Camper
- G. des Campers
- D. dem Camper
- A. den Camper

Кроме того, в компьютерном жаргоне заимствованные существительные англо-американского происхождения образуют довольно часто множественное число по правилам немецкой грамматики, например: *der Clanhopper – die Clanhopper, der Cracker – die Cracker, der Flamer – die Flamer, der Leaver – die Leaver*, так как существительные мужского рода, оканчивающиеся на -er, в немецком языке во множественном числе имеют нулевой суффикс, а существительные, оканчивающиеся на суффикс «i», во множественном числе получают суффикс «s», например: *der Compi – die Compis*.

Глаголы, заимствованные из английской терминологии немецким компьютерным жаргоном, образуют основные формы и спрягаются подобно слабым глаголам, например: *chatten – chattete- geschattet, chattend*.

ich bashe	wir bashen
du bashst	ihr bashst
er, sie, es basht	sie, Sie bashen
ich twitterte	wir twitterten
du twittertest	ihr twittertet
er, sie, es twitterte	sie, Sie twitterten
ich habe hatte geteamt	wir haben hatten geteamt
du hast hattest geteamt	ihr habt hattet geteamt
er, sie, es hat hatte geteamt	sie, Sie haben hatten geteamt
ich werde errorisieren, dupen, googeln, smurfen, spammen, trollen, deleten	
du wirst errorisieren, dupen, googeln, smurfen, spammen, trollen, deleten	
er, sie, es wird errorisieren, dupen, googeln, smurfen, spammen, trollen, deleten	
wir werden errorisieren, dupen, googeln, smurfen, spammen, trollen, deleten	
ihr werdet errorisieren, dupen, googeln, smurfen, spammen, trollen, deleten	
sie, Sie werden errorisieren, dupen, googeln, smurfen, spammen, trollen, deleten	

Наблюдения за функционированием англо-американизмов в немецком компьютерном жаргоне с точки зрения их конкурентоспособности по отношению к немецкой лексике позволяют выделить три группы заимствований:

1. Заимствования, которые не имеют немецкого эквивалента. Они приходят в язык и остаются в нём с обозначаемым понятием, явлением, например: *Computer, chatten, spammen, trollen, twittern*.

2. Заимствования, которые употребляются наряду с немецким эквивалентом примерно с равной частотностью, например: *Game Admin / Spieladministrator*.

3. Заимствования, постепенно вытесняющие из сферы употребления немецкие соответствия, например: *googeln / suchen*.

Современная тяга к заимствованиям воспроизводит две исторические линии: с одной стороны – это потребность в изменениях жизни (развитие науки, техники), с другой – американомания, когда привлекательными

оказываются не только технические новшества, но и стандарты жизненного уровня.

Надо признать, что большая масса заимствований вызвана не насущной необходимостью, а обусловлена стремлением показать свою приобщённость к “продвинутой среде”.

ЛИТЕРАТУРА

1. <https://www.mundmische.de/>
2. <https://www.urbandictionary.com/>
3. <https://www.multitran.ru/>
4. <https://de.pons.com/>

Общетеоретические и типологические проблемы языкознания

ДЕФИНИЦИОННЫЙ СТАТУС РЕКОМЕНДАТЕЛЬНОГО ПИСЬМА

Павлова Гульнара Шамилевна

ассистент кафедры английского языка для экономических специальностей
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Согласно руководствам по составлению официально-деловых документов, рекомендательное письмо обнаруживает следующие толкования:

- это документ, который представляет собой отзыв о соискателе со стороны его бывшего руководителя либо сотрудника с профессиональной точки зрения [Как правильно составить рекомендательное письмо от работодателя с предыдущего места работы];
- это документ, в котором описана краткая характеристика сотрудника, при его составлении нужно придерживаться делового стиля [Рекомендация с места работы. Образец и шаблоны правильного составления];
- это документ, который представляет собой отзыв работодателя о кандидате на вакансию как о специалисте и человеке [Значение рекомендации при устройстве на работу];
- это вид документа, в котором описываются профессиональные качества человека [Как работодателю написать рекомендательное письмо работнику].

Представленные определения обнаруживают единство в описании содержания рекомендательного письма, а именно его деловой направленности: «отзыв с профессиональной точки зрения», «отзыв о кандидате как о специалисте», «...описываются профессиональные качества человека», «краткая характеристика сотрудника ... делового стиля». Привлекает внимание третье определение из представленного списка, в котором наряду с профессиональными качествами соискателя упоминаются личные качества человека: «отзыв ... о кандидате ... как о специалисте и человеке».

Рассмотрим определения «рекомендательного письма», зафиксированные в толковых и лингвистических словарях российских печатных изданий. Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецовой (2008), Большой академический словарь русского языка (2013), Большой энциклопедический словарь под ред. А.М. Прохорова (2002), Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В.Н.

Ярцевой (1990) не обнаруживают словарных статей, характеризующих дефиницию «рекомендательное письмо». В них можно обнаружить сноску на термин «рекомендация», толкование которого определяется рядом значений.

Представим более подробный перечень значений термина «рекомендация».

Согласно Большому энциклопедическому словарю под ред. А.М. Прохорова (2002), *рекомендация* (от ср.-век. лат. *recommendatio*) – это 1) письменный или устный благоприятный отзыв; 2) совет, указание [БЭС, 2002]. В Современном словаре иностранных слов под ред. Т.М. Федоровой (2013) *рекомендация* трактуется, как: 1) нет мн. ч. Действие по глаголу рекомендовать; 2) благоприятный (устный или письменный) отзыв о ком-чем-нибудь [ССИС, 2013]. Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецовой (2008) предлагает следующие значения термина *рекомендация* (франц. *recommandation*): 1) только ед. ч. Действие по глаголу рекомендовать; 2) отзыв о ком-чем-нибудь (при отсутствии определения – положительный) [БТСРЯ, 2008].

Общей чертой представленных толкований рассматриваемого термина является наличие в них указания на выражение одобрительного мнения о повествуемом: «благоприятный отзыв», «положительный отзыв». Выразим предположение, что данная черта рекомендации (рекомендательного письма) послужит ключевым моментом в разнообразии стилистических приемов её содержания.

Анализ дефиниций юридической, экономической и бизнес-специализированной литературы предлагают следующие определения понятия «рекомендательное письмо»:

1. письмо, иногда безадресное, содержащее рекомендацию определенного лица со стороны рекомендующих его организаций, лиц [РЮЭ, 1999];

2. А. письмо с предыдущего места работы, характеризующее профессиональные качества соискателя работы;

Б. письмо с рекомендациями известного автору письма партнера, фирмы [Бизнес. Толковый словарь, 1998];

3. письменное заявление, часто предъявляемое лично, иногда безадресное, содержащее рекомендацию определенного лица со стороны рекомендующих его организаций, лиц [Большой экономический словарь, 2002].

Определения, взятые из специализированных толковых словарей юридического и экономического направления, отличаются изложением целевого назначения рекомендательного письма. Приведенные выше толкования акцентируют внимание на подробном изложении юридических прав участников составления рекомендательного письма. Согласно

данному изложению, рекомендательное письмо обязательно составляется в адрес известного лица со стороны организации (или партнера), имеющей достаточно оснований для составления благоприятной оценки данного лица. Принимая во внимание понятийные характеристики терминов «рекомендательное письмо» или «рекомендация», представленные в толковых, правовых и прочих специализированных словарных источниках, выведем отличительные особенности жанра «рекомендательное письмо» как одного из видов речевой деятельности социума.

Рекомендательное письмо относится к сфере официально-делового эпистолярного взаимодействия людей. Согласно делопроизводственной литературе, официально-деловая переписка классифицируется по двум направлениям – 1) официальные документы; 2) документы личного характера [Отдельные вопросы экономики]. Последние, в свою очередь, подразделяются на: 1) собственно личные – документы, не имеющие отношения к профессиональной деятельности человека; 2) деловые документы личного характера – документы, связанные с профессиональной деятельностью сотрудника и способствующие её реализации (автобиография, резюме, анкета, личное заявление, рекомендательное письмо, характеристика, доверенность, расписка и т.д.) [Логинова Н.К., 1999, 14].

Поскольку в задачи данной статьи входит установление понятийных характеристик рекомендательного письма как официально-делового документа личного характера, определим его отличия в ряду прочих документов данного разряда официально-делового стиля: резюме, характеристика, представление.

Резюме – это деловой документ личного характера, в котором адресат, участвуя в конкурсном отборе на должность, излагает собственные положительные качества профессионального характера [Логинова Н.К., 1999, 12]. Описание событий жизни, профессиональных навыков и достоинств производится адресантом в свободной форме с избранием любого формата изложения – обратный хронологический, функциональный, комбинированный, международный и т.д. [Отдельные вопросы экономики]. Однако деловой стиль и печатное оформление письма подлежат строгому соблюдению.

Характеристика – это официальная бумага, в которой даётся оценка профессиональной деятельности работника, его деловых и личностных качеств [Как писать характеристику на работника]. Характеристика в отношении определенного лица составляется объективно, т.е. она не является положительной априори. Характеристика составляется в том случае, когда в отношении должностного лица или его поведения должно быть принято властное решение или вынесена оценка. Служебный документ не облагается какими-либо нормативно-правовыми требованиями его

составления, и может быть составлен в свободной форме с учетом делового стиля изложения.

Представление – это служебный документ, в котором содержится инициатива о применении к работнику конкретных мер или совершении в отношении него определенных действий [Характеристики и представления: рекомендации по составлению и оформлению]. Виды представлений могут быть различны – представление к поощрению, представление к применению дисциплинарного взыскания, представление о переводе на новую должность и т.д. Содержательная сторона представлений отличает данный документ личного характера среди прочих.

Изложив отличительные особенности личных документов официально-делового стиля, выведем общую черту, их объединяющую. Таким универсальным признаком служит правовая свобода их изложения, которая определяет возможность высокой доли авторского стиля в их составлении. Высказываясь добровольно, авторы деловых документов личного характера составляют собственный портрет (резюме), благоприятный отзыв о сильных сторонах сотрудника (рекомендация), объективный портрет профессиональной деятельности сотрудника (характеристика), изложение фактов о профессиональной деятельности сотрудника перед принятием мер служебного плана (представление).

Таким образом, рекомендательное письмо относится к сфере официально-деловых писем личного характера эпистолярного жанра литературы. Личный характер рекомендательных писем проявляется в отсутствии официальных рамок их изложения, что наделяет авторов письма правом на произвольное составление текста делового стиля речи. Обязательным условием рекомендательных писем служит одобрительный формат их изложения. Ввиду фиксации данного условия в дефинициях термина «рекомендательное письмо», установленных нами в толковых и специализированных словарях, признаем благосклонное содержание рекомендации в качестве определяющего признака её изложения. Положительный отзыв составляется от поверенного лица с учетом его тесного взаимодействия с рекомендуемым кандидатом в служебных отношениях и возможности наиболее полного составления хвалебного отзыва о профессиональных и личностных качествах последнего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канеева, Т.Р. Рекомендательное письмо в различных типах дискурса / Т.Р. Канеева // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2011. – № 5 (39). – С. 15–18.
2. Логинова Н.К. Делопроизводство и корреспонденция: Учеб. пособие / Н.К. Логинова; М-во образования Рос. Федерации. Урал. гос. экон. ун-т. Екатеринбург: Урал. гос. экон. ун-т, 1999. 59 с.

3. Фесенко О.П. Эпистолярный: жанр, стиль, дискурс// Вопросы филологии. – 2008, № 3. – с. 132 – 143.
4. Бизнес. Толковый словарь/ Общая редакция: д.э.н. Осадчая И.М. М.: "ИНФРА-М", Издательство "Весь Мир", 1998. – 536 с.
5. Большой академический словарь русского языка. Т. 22. М.: Наука РАН, 2013. – 826 с.
6. Большой толковый словарь русского языка: [БТС : А-Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2004. — 1534 с.
7. Большой экономический словарь/ под ред А.Н. Азрилияна. – 5-е изд. доп и перераб. – М.: Институт новой экономики, 2002. - с. 469
8. Большой энциклопедический словарь/ Большая Российская энциклопедия; гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: ЛитМир, 2002.- 1456 с.
9. Российская юридическая энциклопедия / [Абова Т. Е. и др.]; Гл. ред. А. Я. Сухарев. - М. : ИНФРА-М, 1999. - 1110 с.
10. Как правильно составить рекомендательное письмо от работодателя с предыдущего места работы/ Редакция «ЗнайБизнес.ру»// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://znaybiz.ru/kadry/trudoustrojstvo/priem-na-rabotu/rekomendatelnoe-pismo.html>- Заглавие со страницы обращения.
11. Как работодателю написать рекомендательное письмо работнику/ Электронный журнал «Ассистентус»// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://assistentus.ru/forma/rekomendatelnoe-pismo/> - Заглавие со страницы обращения.
12. Отдельные вопросы экономики/ Сайт для студентов, изучающих экономику// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ekonomika-st.ru/drugie/delopr/delopr-16.html>- Заглавие со страницы обращения.
13. Рекомендация с места работы. Образец и шаблоны правильного составления/ Иноформационный портал FB.ru// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/177205/rekomendatsiya-s-mesta-raboty-i-obrazets-i-shablonyi-pravilnogo-sostavleniya>
14. Характеристики и представления: рекомендации по составлению и оформлению / Журнал «Кадры предприятия» №2, 2005г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dis.ru> - Заглавие со страницы обращения.

ОРФОГРАФИЯ – ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ФОНЕМОГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Степкин Николай Павлович

доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

д-р Уве Бранденбург

Раудерфен, Германия

Поскольку правила графики фонемографического письма не могут обеспечить правильность выбора букв для передачи фонем, возникает потребность в создании нормативных правил – правил орфографии, которые Бодуэн де Куртенэ определял как «связь писанно-зрительных

представлений не только с представлениями произносительно-слуховыми, но также и с представлениями морфологическими и семасиологическими» [И.А. Бодуэн де Куртенэ, с. 41, цитируется по: Зиндер, 1987:54]. По его мнению, графика и орфография – два аспекта письма, присутствующие в каждом конкретном написании, в то время как Щерба Л.В. рассматривал их как две категории правил. Именно правила 2-й категории (орфографии), по Щербе Л.В., регулируют написание слов в зависимости от применяемого принципа [Щерба, 1983:12].

Иванова В.Ф. расширяет понятие орфография, которую она определяет так:

1) исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество;

2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты;

3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и даже печатных изданий);

4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность) [Иванова, 1991:6].

«Орфография устанавливает общепринятое единое написание значащих единиц нашей речи – слов – со всеми их грамматическими формами». Такое определение предлагает Гвоздев А.Н. [Гвоздев, 1963:43]. Главное отличие графики от орфографии, по его мнению, состоит в том, что графика допускает несколько параллельных возможностей написаний для известного звука или звукосочетания, а орфография выбирает только одну возможность, которая признается правильной, а все остальные считаются ошибочными.

Как считает Л.Р. Зиндер, необходимость такого выбора и послужила поводом для возникновения нормативных правил – орфографии, которую он определяет следующим образом: «орфография – это правила оптической передачи средствами графики данного языка его значимых единиц (слов, морфем) с учетом не только плана выражения, но и плана содержания» [Зиндер, 1987:58].

В немецкой лингвистике авторы придерживаются мнения, что орфография представляет собой письменную норму языка. Так Д. Нериус пишет: «Под орфографией мы понимаем письменную норму языка, т. е. норму формальной стороны письменного языка, а именно всех разделов правил написаний включая пунктуацию... В то время как правила написания охватывают совокупность графических форм языка, орфография обращается лишь к общепринятым в определенный промежуток времени в данном сообществе и обязательным графическим формам языка» [Nerius, 1987:25]. Д.Нериус различает понятия орфографии

как письменной нормы языка, определяемой «общепринятыми <...> и обязательными возможностями графической реализации языка, а также соответствующими формами в письменной коммуникации», и графики, охватывающей «совокупность всех языковых единиц, которые могут быть графически реализованы в определенном языковом сообществе» [см. там же].

Таким образом, правила орфографии строятся на базе правил графики. Орфография также устанавливает слитное и раздельное написания слов, правила переноса, написания через дефис, а также употребление знаков препинания.

Орфографический аспект появился позднее, чем графический, т.к. правила орфографии создавались сознательно в результате нормализаторской деятельности. На ранних этапах развития письма таких правил не было, и писцы могли писать так, как они считали нужным. Так, например, в тексте, написанном одним и тем же писцом, встречались слова: *frouwe* и *vrouwe* (*Frau*). Причины подобного явления объясняются разными обстоятельствами. Во-первых, немецкая письменность пользовалась заимствованным, латинским, алфавитом. При заимствовании алфавита возникали расхождения между составом букв и фонем, в результате чего появлялись лишние буквы или их не хватало. Кроме того, писцы, часто не видя разницы между уже имеющимися фонемами и возникшими, например, в результате второго передвижения, могли их обозначать одной и той же графемой. Следует отметить, что писцы учились грамоте на языке заимствованного алфавита, и таким образом, находились под влиянием правил графики этого языка. И, наконец, нельзя не упомянуть влияние диалектных особенностей языка, которые писец вносил в свое произведение.

Правила орфографии не могут строиться произвольно, они основываются на закономерностях языковой системы и следуют общим установкам, которые называются принципами орфографии. Зиндер Л.Р. подразделяет эти принципы на мотивированные, когда написание понятно само по себе носителю языка (например, написание слова *том* соответствует его фонетическому звучанию), и немотивированные, когда написание необоснованно для нелингвиста (например, написание буквы **ов** в словах *молоко*, *горох*).

Мотивированные принципы, в свою очередь, он делит на а) фонетический, или точнее – фонематический, так как объектом знака письма является фонема, б) морфематический, который чаще называют морфологическим, и в) грамматический. Первый ориентирован только на звуковую сторону языковых единиц, второй – как на звуковую, так и на смысловую сторону их, третий – на грамматическое значение. Немотивированные делятся на а) традиционный (исторический), б) дифференцирующий (иероглифический), в) транслитерационный, г)

транскрипционный, д) цитатный. Последние три относятся к написанию заимствованной лексики [Зиндер, 1987:90-91].

Основой фонографического письма является фонематический принцип. Согласно этому принципу написание слова должно полностью отражать его звучание, без учета его морфологических и иных связей. В немецкой орфографии фонетический принцип полностью подчинен морфологическому. Он соблюдается только там, где он не противоречит последнему, например все формы слов *Tisch, Brot, groß, warten* и т. п. Однако в русской орфографии в написаниях *стул - стула, ток - тока, кит - кита* и т. п. связи соблюдаются, но могут быть и нарушены; так, по-русски в слове *расти* пишется **а** вопреки связи его со словом *рост*, а правописание приставок *из-, воз-, низ-, раз-* целиком зависит от их звучания в том или ином слове.

По мнению Л.Р. Зиндера «формула «пиши, как слышишь» вообще не отвечает и не может отвечать сущности какого-либо принципа орфографии: она противоречит идее нормы, без которой не может быть никакой орфографии» [Зиндер, 1987:90-91]. Также автор отрицает тот факт, что можно создать орфографию, основанную только на фонематическом принципе. В этом смысле с Л.Р. Зиндером полностью соглашается Л.В. Щерба. Он писал, что «<...> если бы мы писали действительно всегда так, как говорим, наше письмо было бы в высшей степени пестрым» [Щерба, 1983:89]. Тем самым будет очень тяжело добиться единства письма при господстве фонетического принципа.

К числу принципов орфографии, мотивированных планом содержания, Л.Р. Зиндер относит, прежде всего, морфематический принцип. Сущность его заключается в том, что данная морфема (корень, суффикс, префикс) пишется всегда одинаково, независимо от того, что в разных фонетических условиях произношение ее может быть разным. В русской орфографии, как и во многих других, в том числе в немецкой орфографии, данному принципу отдается предпочтение, и поэтому он должен считаться ведущим. Например, в русском языке в конце корня слова */trupka/ трубка* по аналогии с */trubak/ трубок* пишется одна и та же буква **б**; в немецкой орфографии в слове *Tag /ta:k /* в конце пишется **g**, а не **k**, что соответствовало бы произношению, но разрушило бы связь с другими формами этого слова, напр.: *Tages /'ta:gəs/, Tage /ta:gə/*. Л.Р. Зиндер этот принцип определяет следующим образом: «Морфематический принцип требует, чтобы для отражения на письме тождества морфемы ее фонемный состав передавался на письме по сильной фонетической позиции. Обязательность живых чередований обеспечит точность написания и адекватное чтение написанного» [Зиндер, 1987:96].

Л.В. Щерба в отличие от Л.Р. Зиндера, который предпочитал термин «морфематический принцип», предлагал называть данный принцип этимологическим [см. Щерба, 1983:105-106]. Иванова В.Ф. объясняет это

тем, что «морфологический принцип сложился исторически: мы продолжаем писать те же буквы, которые когда-то писались в соответствии с произношением, хотя произношение уже изменилось. Именно потому современные морфологические написания называют иногда этимологическими, подчеркивая этим названием историческую сторону явления» [Иванова, 1991:94].

На план содержания ориентирован еще один принцип, относящийся к числу мотивированных, – грамматический принцип. В соответствии с этим принципом в русском языке буква **ь** в конце корня после шипящих употребляется в качестве знака, отличающего существительные жен.р. (*рожь* - *нож*). Мягкий знак также служит для обозначения неопределенной формы возвратных глаголов, отличая ее от формы 3-го л. ед. ч. наст.и буд.вр. (*понравиться* - *понавится*, *крутиться* - *крутится*).

То же самое прослеживается и в немецком языке. Исторические чередования на письме отображаются путем особого написания чередующихся фонем, указывающего на тождество морфемы. Например, при чередованиях по умлауту фонем /a/ и /ɛ/; в таком случае /ɛ/ передается аллографом **ä**, а не **e**, чтобы было видно тождество морфем. Умлаут встречается: 1) при обозначении категории числа: /naxt/ *Nacht* – /nɛçtə/ *Nächte*; 2) в степенях сравнения прилагательных: /alt/ *alt* – /eltər/ *älter* (однако, в /eltərn/, этимологически связанном с /alt/, пишется буква **E** – *Eltern*); 3) в личных формах глагола: /falə/ *falle* – /fɛlst/ *fällst*; 4) в категории наклонения: /hatə/ *hatte* – /hɛtə/ *hätte*.

К немотивированным принципам, прежде всего, относится традиционный, или исторический. Написания, следующие этому принципу, оправдываются только тем, что они уже ранее существовали в письменности, т. е. они основываются на истории языка.

Различие между написаниями, которые действительно отражают историю соответствующих слов и которые возникли случайно, для современного состояния языка и для его носителей, как отмечает Л.Р. Зиндер, не имеет никакого значения. Поэтому Л.Р. Зиндер считает более подходящим термин «традиционный» как менее обязывающий.

Щерба Л.В. предпочитает называть этот принцип историческим. Положительную роль исторического принципа автор видит в том, что данный принцип связывает современное с прошлым и поддерживает единство литературы и культуры [см. Щерба, 1983:92].

В русском языке к примерам применения традиционного принципа относятся написания окончаний прилагательных-*его* и -*ого* и ряд единичных написаний, как например *корова*, *молоко*, в которых отражена старая форма русского полногласия с гласным **о**, а не **а** в первом слоге. В немецком языке – обозначение долгого /i:/ через **ie**, написания **st**, **sp**. Большую роль этот принцип играет в английском, во французском и в немецком языках, что осложняет орфографию этих языков. При господстве

этого принципа особенно много трудностей возникает для пишущего, так как для одного и того же звучания существуют разные способы графического отображения, например, нем.: **f, v** и **ph**; англ.: **i, ie, y, e** и **ee**; **a, au, ai, ei, eu**, и **ea** и т. д.

К немотивированным относят также принцип, который Л. В. Щерба называл иероглифическим, он применяется для графического различения омонимов. Л. В. Щерба пишет о нем так: «Имеется и еще один принцип правописания, который, скорее всего, может быть назван иероглифическим, так как он имеет в виду такие написания, которые непосредственно выражают идеи вне какого бы то ни было отражения их в звуковой стороне языка» [Щерба, 1983:107].

Л.Р. Зиндер же считает такое определение неточным, он не видит связи с иероглифами: «В иероглифе звуковая сторона слова, действительно, не находит выражения, дифференцирующие же написания омонимов полностью передают их звуковой облик, но в каждом из пары омонимов это делается по-разному в той степени, в какой это допускает графика» [Зиндер, 1987:99-100].

В русской орфографии на иероглифическом принципе основаны написания *компания* и *кампания*, звучащие одинаково, *бал* и *балл*. В немецком языке иероглифический принцип использован преимущественно в орфографии гласных. Так, главным образом стремлением различить омонимы можно объяснить наличие двух обозначений для дифтонга /ae/, а именно - **ei** и **ai**, напр.: *Leib* «тело» – *Laib* «коврига», *Seite* «сторона» – *Saite* «струна», *Weise* «способ» – *Waise* «сирота» и т. п.

Иероглифический принцип, как и традиционный, также затрудняет усвоение орфографии; однако он отличается от исторического принципа тем, что он связывает написание слова с его значением, и в этом его преимущество.

При передаче иностранных слов, особенно собственных имен лиц, географических названий и терминов, можно основываться на трех принципах: цитатном, транслитерационном и транскрипционном. Все они считаются немотивированными, так как закономерности языка-источника не являются закономерностями заимствующего языка.

Цитатный принцип заключается в сохранении написания подлинника. Полное соблюдение его возможно, по мнению Л.Р. Зиндера, только при совпадении алфавитов обоих языков. Само собой разумеется, что цитатный принцип применяется только в акте письма, чтение же соответствует нормам заимствующего языка. В немецком слове *Mexiko*, например, буква **x** читается так же, как в немецких словах, – /ks/, а буква **s** в *Budapest*, поскольку она находится перед **t** в конце слова, читается /s/, а не /š/, как в венгерском. При использовании этого принципа, в отличие от иероглифического, трудности возникают для читающего.

Транслитерационный принцип требует побуквенной передачи

данного написания буквами иного алфавита; он применяется при несовпадении алфавитов контактирующих языков. Широко используется он в русском языке при передаче заимствований из латинописующих языков. Несовпадение числа букв в разных алфавитах создает большие трудности, неизбежно ведущие к неточности передачи. Даже если алфавит обоих языков базируется на одной основе, побуквенная передача не всегда осуществима из-за разного количества букв в алфавите.

По Л.В. Щербе данный принцип является своеобразным видоизменением исторического, или традиционного и относится только к заимствованным словам. В расчет принимается не только произношение данных заимствованных слов, но и их иностранное оригинальное написание.

К этому принципу в русском языке относится способ отображения слов *район, майор, Байонна, батальон, миньон* и т. д. с сохранением буквы *o* иностранных *rayon, Major, Baionne, bataillon, mignon* и т. д.

Согласно транскрипционному принципу орфографии заимствуемые слова пишутся графическими средствами заимствующего языка с таким расчетом, чтобы, насколько это возможно, передать их произношение. Однако в практической транскрипции не требуется отражать звуковой облик слова пофонемно, как в фонематической транскрипции, и тем более - аллофонические особенности, как в фонетической транскрипции. Так дифтонг в *Heine* мы могли бы передать достаточно точно, написав *Гайне* или *Хайне*, а для начального фарингального согласного мы буквы не найдем, так как в русском языке нет и аналогичной фонемы. В *Гюго* или *Хюго* мы могли бы опустить первую букву, так как ей ничего не отвечает во французском звучании этого имени /ygo/, но передать начальный гласный мы по указанной причине не можем: в написании *Юго* в первой букве был бы скрыт согласный /j/.

Несмотря на все трудности транскрипционный принцип нередко достигает своей цели. Об этом свидетельствует в русском письме немало таких написаний, как *футбол (football), Кембридж (Cambridge), Мопассан (Maupassant)* и др.

Итак, для того чтобы облегчить взаимопонимание людей, осуществляемое через письменную речь, и были созданы строгие правила правописания, распространяемые в настоящее время через школы, поддерживаемые литературой, защищаемые государством и обществом. И реформа орфографии, т.е. изменение этих правил (как показывает и пример недавней реформы немецкой орфографии), оправдана и имеет смысл только в достаточно узких пределах. Эти пределы устанавливаются, в том числе, уважением к многовековой истории языкового развития, которому орфография каждого языка обязана своим своеобразием и неповторимостью (хотя, конечно, при проведении реформы гораздо важнее не сделать взрослых в одночасье безграмотными, а детям не затруднить процесс обучения письму и

чению. Реформа орфографии должна быть направлена на корректировку устаревших, переставших быть актуальными правил. Она предполагает глубокий анализ сложной орфографической нормы и ее эффективности, если можно так сказать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А.Н. Избранные труды по орфографии и фонетике. [Текст] - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, .1963. - 284 с.
2. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. [Текст] – Л.: Наука, 1987. - 109 с.
3. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. [Текст] 1991 – 190 с.
4. Щерба Л.В. Теория русского письма. [Текст] - Л.: Наука. Ленинград, отделение, 1983. - 136с.
5. Deutsche Orthographie [Текст] / von e. Autorenkollektiv unter Leitung von Dieter Neriус. - 1. Aufl. - Leipzig : Bibliographisches Institut, 1987 – 330 S.

Общетеоретические и частные проблемы перевода

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ)

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Власова Екатерина Ильинична

студентка 4 курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Перевод метафор является одной из наиболее важных проблем теории перевода.

С точки зрения перевода В.В. Петров делит метафоры на две большие группы: переведенные с сохранением метафорического образа и переведенные с утратой или изменением этого образа.

Во вторую группу входят метафоры, переведенные путем:

деметафоризации – замены образного средства высказыванием, в котором отсутствует образ, в котором передается логическое содержание, хотя и неравноценными в стилистическом отношении языковыми средствами,

реметафоризации – замены одной метафоры другой,

интерпретации – раскрытия смысла метафоры в определенном контексте. [Петров 2007:161-167]

Для исследования переводческих преобразований при переводе метафор с немецкого на русский язык были проанализированы оригиналы сказок братьев Grimm «Der goldene Vogel», «Brüderchen und Schwesterchen», «Der treue Johannes», «Die Bremer Stadtmusikanten», «Die drei Schlangenblätter», «Der alte Sultan», «Das Lumpengesindel» и наиболее известные переводы этих сказок, принадлежащие П.Н. Полевому и Г.Н. Петникову.

В немецких сказках было установлено наличие 50 метафор, которые с точки зрения их перевода на русский язык мы разделили на 2 группы согласно классификации В.В. Петрова.

Анализ перевода П.Н. Полевого показал, что большинство метафор – 27, что составляет 54% от их общего количества, можно отнести ко второй группе означенной классификации.

Путем деметафоризации были переведены 14 из них, что составляет 29% из 54 от метафор, которые утратили первоначальный образ, например:

Und kaum hat er sich aufgesetzt, so fing der Fuchs an zu laufen und ging's über Stock und Stein, dass *die Haare im Winde pfeifen* [Ausgewählte Märchen; Der goldene Vogel: 168]. – И чуть только он уселся, лисица помчала его так быстро через пень да через колоду, что *волосы его по ветру развевались* [Полевой 1893: 171].

Для 10 метафор немецкого языка (21 %) автором перевода были подобраны соответствующие метафоры русского языка, основанные на другом образе, то есть они переведены путем реметафоризации, например:

"Aber, Gevatter," sagte er, "*du wirst doch ein Auge zudrücken*, wenn ich bei Gelegenheit deinem Herrn ein fettes Schaf weghole." [Kinder- und Hausmärchen: Der alte Sultan 2017: 129] – «Однако же, надеюсь, куманек, – сказал волк, – что *ты станешь сквозь пальцы смотреть*, если я при удобном случае сцапаю у твоего хозяина жирную овечку» [Полевой 1893: 234].

3 метафоры из этой группы (4%) были переведены путем интерпретации, например:

Nun setzten sich die vier Gesellen an den Tisch, nahmen mit dem Vorlieb, was übriggeblieben war, und assen nach Herzenslust. [Kinder- und Hausmärchen: Die Bremer Stadtmusikanten 2017: 83] – Тут уселись наши четверо приятелей за стол, принялись за остатки ужина и так наелись, как будто им предстояло голодать недели с три [Полевой 1893: 80].

23 (46%) метафорические единицы составили группу, которая характеризуется сохранением метафорического образа, что соответствует первой группе классификации, например:

Die Frau, als sie ihren Mann erblickte, war *wie vom Donner gerührt*, sank auf die Knie und bat um Gnade [Kinder- und Hausmärchen: Die drei Schlangenblätter 2011: 81] – Увидев своего мужа, королева, *как громом пораженная*, пала на колени и молила о пощаде [Полевой 1893: 83].

В переводе Г.Н. Петникова большинство метафор – 26 (52%) переведено с сохранением метафорического образа, например:

In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König, dessen Töchter waren alle schön; aber die jüngste war so schön, dass *die Sonne selber, die doch so vieles gesehen hat, sich verwunderte, so oft sie ihr ins Gesicht schien*. [Ausgewählte Märchen; Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich 1963: 239] - В стародавние времена, когда заклятья еще помогали, жил-был на свете король; все дочери были у него красавицы, но самая младшая была так прекрасна, что даже *солнце, много выдавшее на своем веку, и то удивлялось*, сияя на ее лице [Петников 1981: 123].

Чуть меньшее количество метафор – 24 (48%) Г.Н. Петников перевел с утратой или изменением первоначального образа.

13 из них (26%) были переведены путем деметафоризации, например:

Und kaum hat er sich aufgesetzt, so fing der Fuchs an zu laufen und ging's über Stock und Stein, dass *die Haare im Winde pfeifen*. [Ausgewählte Märchen; Der golden Vogel: 124] И только он сел, как пустилась лиса бежать и понеслась через горы и доли, – *в ушах от ветра свистело*. [Петников «Сказки Братьев Гримм» 1981: 113]

9 метафор немецкого языка (19%) автором были переведены путем реметафоризации:

Da führte sie der treue Johannes zu dem Schiffe hin und war ganz freudig, und der König, als er sie erblickte, sah, dass ihre Schönheit noch größer war, als das Bild sie dargestellt hatte, und meinte nicht anders, *als das Herz wollte ihm zerspringen*. [Ausgewählte Märchen; Der treue Johannes: 82] – Верный Иоганнес привел ее к кораблю и был этому очень рад, а король, глянув на нее, понял, что она куда прекрасней, чем ее портрет, и почувствовал, что *сердце у него разрывается в груди* [Петников 1981: 65]

2 метафорические единицы (4%) были переведены Г.Н. Петниковым путем интерпретации, например:

Nun liessen sie wieder Frisch auftragen und *lebten in Saus und Braus*. [Ausgewählte Märchen; Das Lumpengesindel: 22] – Они, конечно, велели себе подать ужин и *этому ужину оказали надлежащую честь* [Петников 1981: 23].

М.А. Куниловская выделяет следующие приемы сохранения образности метафор:

- 1) полный перевод;
- 2) замена на уровне лексического оформления;
- 3) замена на уровне морфологического оформления;
- 4) замена на уровне синтаксического оформления;
- 5) добавление / опущение лексических единиц, оформляющих образ.

[Куниловская 2010: 73].

Мы уже приводили пример полного соответствия оригинала и перевода – *wie vom Donner gerührt* – *как громом пораженная*.

Примером перевода с заменой на уровне лексического оформления, а также с применением синтаксических трансформаций служит следующее предложение: "Gott und unsere Herzen, die weinen zusammen!" [Ausgewählte Märchen; Brüderchen und Schwesterchen: 34] – «И небо, и сердца наши заодно плачут!» [Полевой 1893: 137] - Это плачут заодно и господь и наши сердца! [Петников 1981: 48]. В обоих переводах мы можем наблюдать, что метафорический образ сохранен, но изменился семный состав: наречие „zusammen“ (вместе, совместно) заменяется на наречие «заодно», т.е. в согласии с кем-либо, вместе, сообща. Перестановка „unsere Herzen“ – «сердца наши» в переводе П.Н. Полевого приводит к компенсации повторной номинации посредством указательного местоимения в части предложения «die weinen zusammen». В своем переводе Г.Н. Петников полностью меняет порядок слов, но компенсирует повторную номинацию

повторяющимся союзом «и..., и...». Он также использует замену слова «Gott» на «небо», обращаясь к устоявшемуся отождествлению понятий «бог» и «небо».

В следующем примере «Ihre rechte Tochter, die hässlich war wie die Nacht und nur ein Auge hatte, die machte ihr Vorwürfe und sprach: "Eine Königin zu werden, das Glück hätte mir gebührt.» [Ausgewählte Märchen; Brüderchen und Schwesterchen: 34]. П.Н. Полевой производит замену лексемы „die Nacht“ на словосочетание «смертныи грех». Этот метафорический образ типичен для русской лингвокультуры. Кроме того, при переводе автором используется прием частичного изменения семного состава: „hässlich“ – «дурной», т.е. вызывающий самую отрицательную оценку. – Родная-то дочка мачехи, дурная, как смертныи грех, да притом еще и одноглазая, стала попрекать свою мать и говорила: «Мне бы следовало быть королевой, а не той девчонке» [Полевой 1893: 11] В переводе Г.Н. Петникова используется дословный перевод - А была ее родная дочка уродлива, как темная ночь, и была она одноглазой. Стала она попрекать свою мать: – Ведь стать королевой полагалось бы мне [Петников 1981: 113]

Иллюстрацией опущения лексических единиц, оформляющих образ, и вместе с тем замены на уровне морфологического оформления является следующая метафора: Da führte sie der treue Johannes zu dem Schiffe hin und war ganz freudig, und der König, als er sie erblickte, sah, dass ihre Schönheit noch größer war, als das Bild sie dargestellt hatte, und meinte nicht anders, als das Herz wollte ihm zerspringen. – Тогда верный Иоганн повел ее к кораблю и был рад-радешенек, а король, увидев ее, убедился в том, что ее красота была еще выше красоты ее изображения. Он просто думал, что у него сердце разорвется на части! [Полевой 1893: 64] - Верный Иоганнес привел ее к кораблю и был этому очень рад, а король, глянув на нее, понял, что она куда прекрасней, чем ее портрет, и почувствовал, что сердце у него разрывается в груди (Г.Н.) (Der treue Johannes). Метафорический образ в обоих вариантах перевода сохраняется, при этом происходит опущение модального глагола „wollen“, в переводе П.Н. Полевого происходит замена настоящего времени на будущее.

Анализ приведенных примеров позволяет сделать следующие выводы: при переводе метафор переводчики либо сохраняют метафорический образ в тексте перевода, либо переводят метафоры с утратой образа, но применяя при этом различные переводческие технологии.

На выбор переводческого решения влияют, конечно же различия в грамматическом и лексическом строе иностранного и переводящего языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куниловская, М. А., Короводина, Н. В. Авторская метафора как предмет перевода, 2010. – 73 с.
2. Петников, Г. Н. Сказки Братьев Гримм: [Текст], 1981. –123 с..
3. Петров, В. В. Понимание метафор: на пути к общей модели, 2007. – 167 с.
4. Полевой, П. Н. Сборник сказок братьев Гримм: [Текст], 1998. – 245 с.
5. Grimm, J., Grimm, W. Ausgewählte Märchen: [Текст], 1893. –123 S.
6. Grimm, J., Grimm, W. Kinder- und Hausmärchen: [Текст], 2017 – 129 S.

СЛОЖНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ФРАНЦА КАФКИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ»)

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Глазова Лариса Олеговна

студентка IV курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Целостность системы переводческой деятельности обеспечивается наличием единой глобальной стратегии, а ее структурность – применением локальных стратегий и тактик перевода. Стратегии и тактики различаются по характеру объектов, на которые они направлены: в то время как локальная стратегия соотносится с воспроизведением концептуального содержания или функции фрагмента текста, тактика определяет, какие именно смысловые или формальные характеристики языковых единиц оригинала подлежат восстановлению в переводе. Иерархичность системы переводческой деятельности оказывается в вертикальной подчиненности ее регулятивов: глобальная стратегия, определенная на основании принципов перевода, в свою очередь определяет выбор локальной стратегии, обуславливает выбор тактики, а тактика – приема или метода перевода [2, с. 71-72].

Для преодоления разногласий языковых и когнитивных картин мира различных лингвокультурем переводчик может выбирать стратегии очуждения / одомашнивания / универсализации; проблемы расхождения языковых и когнитивных картин мира различных временных периодов –

стратегии архаизации / модернизации / нейтрализации временной дистанции [2, с. 71-72].

Стилистическая значимость синтаксических средств определяется способностью выступать в качестве экспрессивно-стилистических средств достижения выразительного эффекта высказывания и функционально-стилистических, характерных для определенного функционального стиля, создавая своеобразие, подчеркивая специфические характерологические черты того или иного стиля речи.

На сегодняшний день синтаксис является одной из сфер, которая предоставляет широкие возможности для реализации категории экспрессивности. Исследователи выделяют различные средства, с помощью которых указанное явление находит выражение в языке.

Особую роль при придании высказыванию экспрессивности играют парентетические внесения. О.В. Александрова определяет данное понятие, как процесс «вторжения» в структуру предложения различных лексических единиц или синтаксических конструкций, в результате чего происходит нарушение линейных синтаксических связей [1, с.74].

Необходимо в то же время заметить, что именно парентетические конструкции усложняют структуру и могут вызвать трудности при переводе текста с немецкого языка на русский. Подобные конструкции хотелось бы рассмотреть на примере текста Франца Кафки, поскольку тексты данного автора отличаются синтаксической сложностью.

Пример: *Als er dies alles in größter Eile überlegte, ohne sich entschließen zu können, das Bett zu verlassen - gerade schlug der Wecker dreiviertel sieben - klopfte es vorsichtig an die Tür am Kopfende seines Bettes* [15].

Покуда он все это торопливо обдумывал, никак не решаясь покинуть постель, – будильник как раз пробил без четверти семь – в дверь его изголовья осторожно постучали [9, с.341].

В данном случае конструкция "- gerade schlug der Wecker dreiviertel sieben -" нарушает линейную структуру предложения, занимая позицию между главным и придаточным предложениями. Такой прием, во-первых, акцентирует внимание читателя на происходящем в первой части предложения, подчеркивая тот факт, главный персонаж находится в спешке, а во-вторых, возвращает нас к контексту в целом, уже упомянутым фактам, что сообщает конструкции дополнительную экспрессию.

При переводе текста в целом автор использует глобальную стратегию одомашнивания, что, однако, в данном случае позволяет обратиться к синтаксическому уподоблению. Структура предложения на языке перевода сохранена, парентетическое внесение занимает то же место и выделено теми же графическими знаками, что и в оригинале, то есть тире.

Одним из основных способов передачи экспрессивности так же является сложное предложение, в рамках которого одни и те же

смысловые связи можно выразить как с помощью сочинительной, так и с помощью подчинительной связи.

Необходимо отметить, что причинно-следственные отношения в сложноподчиненном предложении выражены более четко, чем в сложносочиненном. Однако в стилистическом отношении взаимная замена сочинительной и подчинительной связей может создавать противоположные по природе своей эффекты: подготовленность – неподготовленность речи, естественность – официальность, сухость – эмоциональность. [6, с.107]

Сложноподчиненное предложение так же может служить основанием для создания более сложных конструкций: комбинаций из сложноподчиненных и сложносочиненных предложений, придаточных предложений, различных включений и развертываний членов предложений, подобные сложные конструкции называются периодами.

В своем произведении Франц Кафка часто обращается именно к этому способу передачи мысли.

Пример: *Er fühlte ein leichtes Jucken oben auf dem Bauch; schob sich auf dem Rücken langsam näher zum Bettpfosten, um den Kopf besser heben zu können; fand die juckende Stelle, die mit lauter kleinen weißen Pünktchen besetzt war, die er nicht zu beurteilen verstand; und wollte mit einem Bein die Stelle betasten, zog es aber gleich zurück, denn bei der Berührung umwehten ihn Kälteschauer [15].*

Он почувствовал вверху живота легкий зуд; медленно подвинулся на спине к прутьям кровати, чтобы удобнее было поднять голову; нашел место, сплошь покрытое, как оказалось, белыми непонятными точечками; хотел было ощупать это место одной из ножек, но сразу отдернул ее, ибо даже простое прикосновение вызывало у него, Грегора, озноб [9, с.340].

Данный период содержит в себе множество синтаксических элементов: сочинительная и подчинительная связи в предложениях, бессоюзно связанные однородные сказуемые, нарушение рамочной конструкции. С помощью одного периода автору удалось подробно описать целую ситуацию, однако такие конструкции вызывают значительные затруднения при переводе на русский язык.

В этом случае переводчику пришлось обратиться как к лексическим, так и глубоким синтаксическим трансформациям. Придаточное предложение оригинала заменяется при переводе причастным оборотом, кроме того, происходит расширение текста перевода за счет лексической вставки, а именно добавляется имя собственное.

Согласно результатам исследования, рассмотренные выше конструкции, являются основными средствами экспрессивного синтаксиса в произведении Ф.Кафки "Превращение". Для текстов этого автора характерны сложные и сверхсложные синтаксические конструкции,

которые называются периоды. Периоды являются способом выразить мысль не только целостно, но и объемно, выразить ход течения мысли или создать целую панораму какого-либо события. Они формируют облик оригинального текста в целом, что придает ему уникальность. Однако подобные конструкции ставят перед переводчиком сложную задачу, сохранять ли исходную конструкцию оригинального текста или использовать различные переводческие приемы и трансформации. Анализ оригинального текста Ф. Кафки и его перевода показал, что парантетические конструкции немецкого языка переводятся с сохранением этой конструкции, отличается только графическое оформление, что не влияет на восприятие текста. При переводе сложных предложений – периодов применяются различного рода трансформации – лексические, синтаксические и грамматические. Придаточные предложения часто заменяются причастными оборотами. Иногда зависимые предложения могут быть представлены в переводе в виде словосочетаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка / О. В. Александрова. – Москва: Высш.шк., 1984 – 211с.
2. Андриенко Т.П. Стратегии и тактики перевода: когнитивно-дискурсивный аспект (на материале художественного перевода с английского языка на русский) / Т.П. Андриенко: монография. – К.: Издательский дом Дмитрия Бураго, 2016. – 336 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва: Риппол Классик, 2013. – 614 с.
4. Береговская Э.М. Очерки по экспрессивному синтаксису / Э.М. Береговская. – Москва: Рохос, 2004. – 180 с.
5. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. - М.: Высшая школа, 1983. - 267 с.
6. Гончарова Е. А. Теория и практика стилистического анализа. – М.: Академия, 2010. – 178 с.
7. Кафка Ф. Превращение. - М.: Радуга, 1989.
8. Наер Н. М. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 2006. – 128 с.
9. Novotny D. E. Stilistik der deutschen Sprache. – Klaipeda, 2008. 60 p.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ:

10. Schleiermacher F. Uber die verschiedenen Methoden des ubersetzens / F. Schleiermacher [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf>.
11. Kafka F. Die Verwandlung / F. Kafka [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ndal8pcag/www/digbib.org/Franz_Kafka_1883/Die_Verwandlung

СРЕДСТВА ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА» И ИХ ПЕРЕВОД С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Пустохайлов Владимир Иванович

студент IV курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

В современном немецком языке, как в любом другом языке, сосредоточены наиболее существенные свойства и достоинства национальной речевой культуры, оптимальные средства выражения мыслей и эмоций – словообразовательные, синтаксические, фразеологические и др. Все они составляют основу стилистической структуры языка, которая существует как вполне реальный феномен, охватывающий как стилистически отмеченные, так и «нейтральные» языковые единицы. Они составляют богатейшую сокровищницу изобразительно-выразительных качеств.

Средства образности, используемые в различных языках, так же разнообразны. Конечно, есть какой-то определённый набор тропов и фигур, которые присущи любому языку, но притом любое средство образности имеет свои особенности употребления в том или ином языке.

В отличие от стилистики, для тропов и фигур имеется вполне точная дефиниция: троп – риторическая фигура, слово или выражение, используемое в переносном значении с целью усилить образность языка, художественную выразительность речи; фигура речи – различные обороты речи, которые придают ей стилистическую значимость, образность и выразительность, изменяют её эмоциональную окраску. [Оболенская, 2006: 110].

По мнению многих лингвистов троп – это слово или сочетание слов, которое используют в переносном значении для характеристики предмета или явления, для создания художественного образа, для большей выразительности речи. Они выражают субъективное отношение автора к миру, что обуславливает не только видение, но и само ощущение мира.

Каждый троп имеет свои определенные функции и особенности использования. Притом тропы в общем, как средство изобразительности языка, обладают определенным набором функций, актуальных для любого частного вида тропов, к ним относятся: характеристика предметов или

явлений, передача эмоционально-экспрессивной оценки изображаемого и конечно непосредственное выражение позиции автора. Таким образом, использование тропов позволяет создать новые сочетания слов с новыми значениями, а также передает именно тот оттенок значения, который субъективно желает передать автор. [Брандес, 2015: 103]. Сравнение находится на пересечении фигур совмещения и фигур замещения, они занимают промежуточное положение. В сравнении художественный образ возникает при переносе прямого значения слова из одной сферы на слово, которое обозначает предмет или лицо уже из другой предметно-смысловой сферы. Связка этих двух предметов происходит при помощи третьего члена – это сравнительные союзы *als*, *alsob*, *wie* или глагол сравнительной семантики *gleichen*.

Уже в самом начале романа Э.М. Ремарка «Три товарища» читатель сразу находит сравнение: *DerHimmelwargelbwieMessingundnochnichtverqualmtvomRauchderSchornsteine.* – Небо было желтым, словно латунь, и еще не испорчено дымом дымоходов. [Erich Maria Remarque, 1936: 69]

Сравнения используются для того, чтобы в сознании слушателя или читателя вызвать эмоциональную ассоциацию и тем самым способствовать возникновению художественного образа.

Метафора (греч.: *metā* через, пере, *phero* несу) означает буквально перенос и как термин употребляется в двух смыслах: как обозначение процесса переноса наименований, происходящего в силу сходства внешних или внутренних признаков предметов или явлений, относящихся к различным сферам жизни человека, и как название слова, возникшего в результате переноса наименования.

В романе Э.М. Ремарка присутствуют и метафоры в их классическом проявлении. Интереснейшая метафора использована Э.М. Ремарком: *«Ich sah sie vor mir, schön, jung, voll Erwartung, ein Schmetterling, verfolgt durch einen glücklichen Zufall in mein abgebrauchtes, schäbiges Zimmer, in mein belangloses, sinnloses Leben».* [Erich Maria Remarque, 1936: 228] В вышеуказанном выражении Роберт Локамп, один из главных героев романа, говорит о своей возлюбленной, Патриции Хольман, как о бабочке.

Примером употребления персонификации в романе Э.М. Ремарка «Три товарища», является перенос действия присущего человеку, на неодушевленный предмет, например, на звук автомобильного мотора: *«Braumüllers Motor spuckte immernoch, ersetzte alle Augenblicke wieder aus»* – «Мотор Браумюллера все еще чихал, то и дело слышались перебои». [Erich Maria Remarque, 1936: 196]

В данном выражении автомобильный мотор «плюется», что показывает нам, что к финалу гонки, мотор находится уже не в таком хорошем состоянии.

Одна из самых ярких персонификаций у Ремарка так же связана с олицетворением природных явлений. Одушевляя природу, Ремарк включает ее в ряды действующих лиц произведений.

Следующий подвид метафоры, который часто встречается в романе – синестезия (*die Synästhesie*). При синестезии один из сочетаемых объектов приобретает абстрактное значение, примером синестезии в немецком языке может являться сочетание *kalte Farben* – холодные цвета, как мы видим слово «холодный» употребляется здесь в абстрактном значении и иллюстрирует не температурное значение, а группу оттенков.

Очень интересны примеры синестезии, связанные с голосом, например: «*Aber warum denn nicht?*» *erwiderte es ruhig, mit einer überraschend dunklen Stimme. «So schlimm war das doch gar nicht».* – "Но почему бы и нет? – ответил он тихим, удивительно темным голосом." Это было не так уж плохо". [Erich Maria Remarque, 1936:130] Здесь в качестве прилагательного описывающего голос человека используется «*dunkel*», которое обыкновенно относится к цвето/светопередаче.

Тропы и фигуры активно используются в любом языке. Их можно встретить в литературных произведениях любого жанра, что делает их наиболее выразительными и запоминающимися.

В своих романах Э. М. Ремарку удается сочетать простоту языка, лаконичный стиль письма, а так же умело подобранные средства образности, которые крайне обширно представлены в немецком языке. Перед переводчиками, работающими над его произведениями, стоит непростая задача – верно передать все особенности языка Э.М.Ремарка на русский язык. Тропы, используемые Э.М.Ремарком, достаточно хорошо поддаются переводу, поскольку, одной из особенностей его языка является то, что при создании художественного образа он использует явления, встречающиеся в повседневной действительности. Это остается актуальным и при переводе. Подавляющее большинство тропов переводится без применения каких-либо трансформаций. Если трансформации и используются как одно из средств передачи фигур качества в романе Ремарка на русский язык, обыкновенно это лексические замены. Редки случаи, когда используется полная лексико-грамматическая трансформация выражений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 2015.
2. Ремарк Э. М. Три товарища [Текст]: роман; пер. с нем. Ю. И. Архипова. - М.: Худ. лит., 1989.
3. Оболенская Ю.Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация - М.:Высш.шк.,2006 - 335 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ:

1. <https://www.faz.net/aktuell/brexit/theresa-may-beweist-im-brexit-chaos-immer-wieder-nervenstaerke-16116402.html>

ДЕЗОРИЕНТИРУЮЩИЙ ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛЬМОВ: ЛОЖНЫЕ СИКВЕЛЫ И РЕМЕЙКИ

Ткачева Анна Николаевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения,
Санкт-Петербург, Россия

Французские кинематографисты снимают около двухсот полнометражных фильмов в год благодаря поддержке правительства, содействующего развитию национальной киноиндустрии. Почти все французские фильмы проникают на российский кинорынок и борются за внимание отечественных зрителей. При переводе французских киноназваний продюсеры и менеджеры часто стремятся не столько максимально достоверно перевести оригинал, сколько повысить привлекательность переводимого заголовочного текста с целью удачного сбыта переведенного фильма. Российские локализаторы сознательно искажают оригиналы и стараются придумывать названия, которые будут заинтриговывать и вовлекать русскоязычную публику в просмотр.

Для кинематографического производства характерен выпуск сиквелов – продолжений коммерчески удачных кинолент. Отечественные прокатчики регулярно используют популярность ранее выпущенных французских фильмов и преднамеренно целостно преобразовывают названия новых картин с целью возбуждения любопытства к кинематографическому продукту у массового потребителя. Происходит это с помощью прямой и не прямой цитации или добавления элемента, демонстрирующего серийность. В этих случаях переводная продукция презентует себя как непосредственное хронологически последующее продолжение полюбившихся сюжетных историй [Бочарникова 2011: 33]. Благодаря зрительскому ожиданию новые фильмы получают гораздо большее распространение и более высокие кассовые сборы.

Целенаправленное, манипулятивное языковое посредничество между исходными и переводными заголовочными текстами перестает соответствовать понятию «перевода», при котором смысл текста на исходном языке эквивалентно передается средствами переводящего языка. Переводческое решение, в результате которого у потенциального зрителя создается ложное представление о жанровой, форматной, идеологической, стилистической, тональной, серийной и других характеристиках фильма, называют «дезориентирующим переводом» [Бочарникова 2011: 32-33].

«1+1» > «2+1»

Французская комедийная драма «Intouchables» (реж. О. Накаш, Э. Толедано, 2011) в буквальном значении «Неприкасаемые» в России вышел в прокат под названием «1+1». Интересная история рассказывает о дружбе аристократа-инвалида со своим чернокожим помощником, роль которого исполнял актер Омар Си. В России картина имела колоссальный зрительский и коммерческий успех.

Самым известным примером псевдосиквела является русская адаптация французской комедии «Demain tout commence» ‘2+1’ (реж. Х. Желена, 2017). Заголовок дословно переводится как «Все начинается завтра». Одну из главных ролей семейной комедии исполнял Омар Си. С рекламной целью прокатчиков перед премьерой фильма в России были распространены рекламные афиши с актером Омар Си и названием ‘2+1’, ложно намекая на сиквел картины ‘1+1’ с целью привлечения массового зрителя. Эта пара фильмов (‘1+1’ и ‘2+1’) не имела никакой общей идейной и смысловой основы, у картин были разные режиссеры. Общим был только актер, играющий главные роли. Опираясь на заголовок ‘2+1’ у зрителей возникли ложные и неоправданные ожидания. Таким же способом был обманут российский зритель и при просмотре следующей пары французских комедий [Ткачева 2018: 7].

‘Миллион лет до нашей эры’ > ‘Миллион лет до нашей эры 2’

Картина «RRRrrrr!!!» (‘Миллион лет до нашей эры’) (реж. А. Шаба, 2004) снята в форме легкой комедии, которая пародирует доисторические племена людей. Французское название «RRRrrrr!!!» является имитацией грозных звуков первобытных людей. Смешная, озорная кинолента для семейного просмотра повествует о вымышленном быте и взаимоотношениях в первобытном обществе. В России фильм полюбился и запомнился зрителями всех возрастов.

Оригинальное название другой комедии «Samajesté Minor» (‘Миллион лет до нашей эры 2’) (реж. Ж.-Ж. Анно, 2007) переводится как ‘Его величество Минор’. Несмотря на название ‘Миллион лет до нашей эры 2’, картина не является продолжением картины ‘Миллион лет до нашей эры’. Это самостоятельная и независимая сатирическая комедия, снятая другим режиссером. Зрители, привлеченные вымышленной аналогией в заглавии, были возмущены и раздосадованы «поддельным» названием. Между тем, сам сюжет фильма вызвал бурное обсуждение кинокритиков и киноманов. Противоречивые отклики затрагивали большое количество сексуальных сцен, хорошую музыку, качественную игру актерского состава, отсылки к древним мифам в кинокартине.

‘Шутки в сторону’ > ‘Шутки в сторону 2: Миссия в Майами’

Еще одним ярким примером дезориентации российских зрителей в коммерческих целях служат русские названия французских картин ‘Шутки в сторону’ и ‘Шутки в сторону 2: Миссия в Майами’.

В детективной комедии «Del'autrecôté dupériph» ('Шутки в сторону') (реж. Д. Шарон, 2012) (буквально: 'По ту сторону окружной дороги') известный французский актер Омар Си сыграл сыщика из предместья Парижа. Фильм 'Шутки в сторону' привлек российских зрителей, потому что главную роль в нем исполнил популярный в России артист. История рассказывает о дружбе двух полицейских с разными интересами и взглядами на жизнь.

Картина «LeFlicdeBelleville» ('Шутки в сторону 2: Миссия в Майами') (реж. Д. Бушареб, 2018) (буквально: 'Полицейский из Бельвиля') не является продолжением комедии 'Шутки в сторону'. По сюжету следователь из парижского пригорода прилетает в Майами для расследования убийства своего друга. Фильмы Д. Бушареба и Д. Шарона сняты в жанре криминальной комедии. В обеих картинах Омар Си сыграл главную роль. Для создания киноафиши использовали кадры из фильма с актером Омар Си. Заголовок 'Шутки в сторону 2: Миссия в Майами' закрепил неверное представление о серийной характеристике картины для более удачного продвижения в кинопрокате.

'Реальная любовь' > 'Реальная любовь 2: Парижские истории'

Американская кинолента «Love Actually» ('Реальная любовь') (реж. Р. Кертис, 2003) снята сценаристом и режиссером Ричардом Кертисом. Это трагикомедия повествует о девяти параллельно развивающихся любовных историях. Действие комедии причудливым образом переплетает между собой персонажей всех историй.

Французская картина «Modernlove» ('Реальная любовь 2: Парижские истории') (реж. С. Казанджян, 2008) снята французским режиссером. Автор назвал комедию английскими словами. Французские режиссеры и продюсеры часто осознанно включают в состав заголовков французских кинокартин слова из английского языка. Прием введения в заголовочный текст иностранных лексических единиц является одним из весьма эффективных приемов создания выразительных названий. Иноязычные слова относятся к неассимилированной лексике, не принадлежат к системе использующего их языка, не закреплены в толковых словарях, а также в словарях иноязычных слов. Иноязычные текстовые вкрапления позволяют передавать критическое отношение автора к изображаемым персонажам и сюжетам картин. Считается, что «английские заимствования придают тексту особую эмоционально-экспрессивную окраску, создают «эффект новизны», а «их употребление спровоцировано желанием авторов привлечь внимание публики» [Букина, Лунькова 2015: 115].

Фильм «Modernlove» ('Реальная любовь 2: Парижские истории') (реж. С. Казанджян, 2008) посвящен запутанному и сложному любовному треугольнику духовно распушенных героев. Название на английском языке демонстрирует сомнение, иронию, критику, сарказм автора картины в оценке главных действующих героев и сюжетной истории. Авторская

позиция проявляется в смысловом противопоставлении названия, состоящего из английских слов, содержанию фильма.

Романтические комедии «Love Actually» и «Modernlove» состоят из нескольких параллельно развивающихся сюжетных линий. Снятые в разных странах и разными режиссерами фильмы никак не связаны между собой. Изображаемые события, герои творческих работ режиссеров С. Казаджяна и Р. Кертиса не имеют ничего общего. Для отечественных зрителей просмотр фильма стал очередным разочарованием. Российские кинопродюсеры применили дезориентирующий перевод, сосредоточившись сугубо на коммерческом аспекте проката.

‘Невезучие’> ‘Невезучие’

Кинематографисты всего мира стали создавать ремейки по мотивам ранее выпущенных фильмов. Обычно режиссеры ремейков по-своему трансформируют оригинальную киноленту, но иногда снимают новые версии, целиком копирующие оригинал. Чаще кинематографисты создают ремейки иностранных фильмов (японских, французских, английских), перенося действия в новую историко-культурную среду.

В 1980-е годы в советском кинопрокате с огромным успехом шла французская комедия «La Chèvre» (‘Невезучие’) (реж. Ф. Вебер, 1981). Слово «lachèvre» буквально означает «коза», что метафорически значит «приманка» или «ловля на живца». Французская кинокомедия представляет собой произведение с невероятным, неправдоподобным сюжетом, где эксцентричные и эмоциональные персонажи попадают в удивляющий зрителя круговорот событий. В картине показаны герои с гипертрофированными чертами характера, абсурдные ситуации, эмоциональные и конфликтные взаимоотношения. Режиссером и сценаристом картины был Френсис Вебер, главную роль в киноленте сыграл Жерар Депардьё. С помощью метафоры авторы отразили в заголовке наиболее интересный аспект картины. Благодаря образности французский заголовок приобрел элементы комического и игрового стиля, название стало веселым и занимательным. Чтобы предотвратить неверную интерпретацию оригинала отечественной публикой, переводчики вынуждены были отказаться от дословного перевода французской метафоры и придумать новое юмористическое название с учетом специфики российской культурной среды.

В 2003 году во Франции Френсис Вебер по собственному сценарию снял комедию «Tais-toi» (‘Невезучие’) (реж. Ф. Вебер, 2003) (дословно: ‘Заткнись’). Персонажи попадают во множество передряг, а главным героем является наивный и глуповатый добряк, который должен стать «наживкой» для преступников. В российский кинопрокат фильм вышел с названием «Невезучие», намекая на то, что фильм является новой версией известной и давно любимой русскими зрителями комедии. Однако общими в двух комедийных картинах являются режиссер

(сценарист) и актер Жерар Депардьё, исполнивший роль второстепенного героя. Кинолента, в действительности, не представляет собой настоящую переделку фильма, в ней не цитируются и не пародируются герои фильма «La Chèvre», не повторяются драматические линии. Кинопрокатчики спроецировали ассоциации русскоязычной публики, связанные с кинолентой «La Chèvre» ('Невезучие'), на картину «Tais-toi» ('Невезучие'), чтобы фильм заинтересовал и принес наибольшую прибыль.

Таким образом, довольно часто замена названий французских фильмов продиктована требованиями маркетинга. В массово-развлекательной культуре именно названия являются главным элементом, на который обращено внимание реципиентов. Каждый фильм как кинематографический конкурентоспособный товар для своей отличительности нуждается в эффектном и ярком названии. Для увеличения спроса на продукцию как можно большего количества реципиентов кинодистрибьютеры намеренно искажают название, эксплуатируя названия ранее выпущенных успешных французских картин. К сожалению, уникальные смысловые компоненты, эффектность и выразительность исходных французских заголовков при дезориентирующем переводе полностью и неизбежно утрачиваются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарникова Н.В. Дезориентирующий перевод названий кинотекстов как явление коммерческой адаптации // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25 (240). – С. 32-38.
2. Букина Л.М., Лунькова Л.Н. Англицизмы в современных интернет-статьях на французском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. 2015. № 2. – С. 110-117.
3. Ткачева А.Н. Названия французских фильмов и их русские переводы как творчество с аттрактивными задачами // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2018. № 4 (27). – С. 97-104.

Проблемы когнитологии и семантики

ТИП ГЕРОЙ-ПРАВЕДНИК В ДИЛОГИИ И.ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ» И «БОГОМОЛЬЕ»

Боровская Анна Александровна

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Илюшина Екатерина Александровна

Студентка факультета филологии и журналистики
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Изображение человека, который находится в поиске высоких духовных ценностей, характера, который олицетворяет собой духовно нравственную личность, появляется еще в древнерусской литературе и в первую очередь в произведениях агиографического жанра. Впоследствии тема воплощения нравственного идеала будет подниматься и в литературе XVIII века. Но лишь в литературе XIX века она обретет свое полное и совершенное развитие. В это время, по мнению многих литературоведов, появляется в художественной литературе такой тип, как герой-праведник. Он проявляется в творчестве Тургенева «Живые мощи», Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», Достоевского «Идиот», «Сон смешного человека», занимая место в художественном сознании эпохи. Герои-праведники становятся воплощением национально традиционных ценностей и обычно запечатлеваются русскими писателями в ореоле святости. Творчество русских писателей XIX века в целом представляло собой опыт художественного моделирования мира праведничества. Слово «праведные» в православной догматике трактуется как люди, которые «проводили праведную, угодную Богу жизнь, живя вмиру» [Слободской 2004: 55], т.е. пребывающие не в затворничестве, а в обычных условиях общественной и семейной жизни. В произведениях о праведной жизни в первую очередь писатели пытаются показать человека, который смог достичь высокой нравственности и духовности. Эта же попытка положена и в основу дилогии И.Шмелева «Лето Господне» и «Богомолье». Советский и российский литературовед А. А. Горелов слово «праведник» связывает с фактическим обретением литературными героями «правды», понимаемой как истина жизни не только ими самими, но и писателем [Горелов 1988: 234]. Как доминантную черту героя-праведника исследователи выделяют и «святость». При этом данное понятие трактуется ими в значении немного шире: не только как сфера

божественного, но и восприятие земного пути человека и ведение благочестивого образа жизни, следование религиозным предписаниям [Смирнова 2005: 22]. С точки зрения профессора В. Е. Хализева на данное явление, согласно которой в художественной литературе XIX века складываются две основные формы праведничества: собственно религиозная, приближающаяся к святости, и бытовая, «житийно-идиллическая» [Хализев 1997: 115]. Теоретик литературы достаточно подробно рассматривает генезис последнего сверхтипа (от древнегреческого мифа о Филемоне и Бивкиде до творчества писателей XX столетия).

Подобный тип героя занимает важное место в художественной картине мира И. С. Шмелева и прежде всего в повестях «Богомолье» и «Лето Господне». Дилогия И. Шмелева подарила русской литературе образ Горкина, который, по мнению Любомудрова, «можно поставить в один ряд со знаменитыми героями русской классики. От всех них, впрочем, его отличает его историческая реальность, т.к. образ максимально приближен к прототипу: вплоть до сохранения имени и его «веры»» [Любомудров 2006: 134]. Его вера и упование на Бога прослеживается в обоих произведениях автора: «Как наполнится полкорыта, Горкин крестится и велит: - С Богом... зачинай, робятки!» [Шмелев 2009: 286]; «- И хорошо, Господа надо благодарить. А кто чего знает... - говорит Горкин задумчиво, - все под Богом» [Шмелев 2008: 358]. Одной из главных христианских добродетелей является смирение, в частности, в книге Священного Писания апостол Петр пишет: «...облекитесь смиренномудрием, потому что Бог гордым противится, а смиренным даёт благодать. Итак, смиритесь под крепкую руку Божию, да вознесёт вас в своё время. » (1Пет. 5:5—6). Качество Горкина, отличающего русского человека, - терпеть без ропота «святые отцы считают одним из главных признаков смирения». [Лихачев 1970: 108]. В тексте И.Шмелева проявляется христианское смирение героя перед воли Божией, во время его болезненного состояния: «Я припадаю к Горкину и начинаю плакать. Он меня гладит и говорит: - А Господь-то...воля Господня..помолись за меня косатик.» [Богомолье 112 стр.]. В книге Нового Завета неоднократно Иисус Христос призывает каждого человека уподобиться ребенку. Будьте «как дети» (Мф. 18: 3), «ибо таковых есть Царствие Божие» (Мк. 10: 14). В Горкине автор комбинирует мудрость с детскостью: Горкин «любит возиться на чердаке, где голубятня», на Благовещенье гоняет голубей с крыши дома, да и сам напоминает Сергею Ивановичу «голубя сизокрылого». Вслед за Любомудровым можно считать, что «впервые в творчестве Шмелева в психологических переживаниях, эмоциях, молитвенных состояниях персонажей, среди которых есть и грешники, и святые, открывается душевно-духовная жизнь православного христианина». [Любомудров 2006: 132]. Безусловно, именно в образе Горкина запечатлеваются

источники национальной духовной силы русского народа, репрезентируется церковная жизнь православного христианина. Полная первая часть романа «Лето Господне» - «Праздники», была опубликована в 1933 году. Литературный критик К. Мочульский в 1999 году в своей статье «Кризис воображения» писал: «На первый взгляд – не верится, чтобы так еще недавно в Москве мог существовать столь обрядовый, чинный и строгий церковный быт» [Мочульский 1999: 308]. Автор показывает героя, который с трепетом и благоговением относится к дням перед великим христианским праздником. В дни Великого поста, а по христианским традициям – это «время молитвы и покаяния» [Слободской 2004: 741], верующий человек особенно внимательно относится к своим поступкам. Так и Горкин, который для мальчика Вани является наставником, с особой строгостью относится к своему воспитаннику: «теперь все строго, пост... А ты держись, про душу думай. Такое время, все равно как последние дни пришли...» [Шмелев 2009: 5]; «И грех смеяться, и надо намазать голову, как Горкин.» [Шмелев 2009: 5]; «Я начинаю прыгать от радости, но меня останавливают: - Пост, не смей!» [Шмелев 2009: 8]. Ваня – ребенок, от лица которого ведется повествование в обоих произведениях И. Шмелева. Данная повествовательная манера находит свое яркое воплощение в творчестве Л.Н. Толстого «Детство». «Отрочество». «Юность». Отталкиваясь от предшествующей литературной традиции, И. С. Шмелев рисует художественную картину, прочувствованную и прожитую ребенком. Однако детский взгляд на мир и его восприятие оказывается не непосредственным, а глубоким и серьезным. В этом взгляде Горкин представлен человеком, который отличается от обычного ему окружения: «И Горкин совсем особенный, тоже священный будто...» [Шмелев 2009: 4]. Для мальчика обычный плотник стоит наравне с канонизированными, почитаемыми русскими святыми: «Маленькое лицо, сухое, как у угодничков, с реденькой и седой бородкой, светится, как икона. «Кто он будет, - думаю о нем, - святомученик или преподобный, когда помрет?» Мне кажется, что он непременно будет преподобный, как Сергей преподобный: очень они похожи...» [Шмелев 2009: 88]. Именно с образом детства, чистого восприятия мира, с искренностью и любовью ко всему, что окружает человека, а в частности и любовью к старику Горкину, к которому юный Ваня относится с почитанием: «Голосок у Горкина старенький, дребезжит, такой приятный.» [Шмелев 2009: 114], связано выражение родовой культуры писателя, возвращавшее людей в состояние утраченного счастья. Автор, по мнению Мочульского: «помнит вещи, события и лица не приблизительно, сквозь поэтическую дымку прошлого, а во всей их живой реальности. Память ясновидца. Не реконструкция прошлого (с неизбежными искривлениями перспективы), а вторичное переживание в полноте и цельности» [Мочульский 1999: 386]. И в этой живой картины реальности образ Горкина не статичен, а подвижен и

выразителен. Это можно заметить и в речи героя, которая с одной стороны проста и понятна: поэтические средства, используемые автором в высказываниях Горкина, строятся таким образом, чтобы в очередной раз подчеркнуть народное звучание его речи. Знаки препинания соответствуют структуре устного высказывания. Автор создает имитацию живой речи, для чего использует синтаксические конструкции, свойственные разговорному языку. « - Пускай покрасуется маленько, а там посадим – говорит Горкин.», «ходу не припушай» [Шмелев 2009: 51]. Он говорит «строго», «умилительно», «сердито», волнуясь, плача, радуясь. Но всегда для души человека, к которому обращен, в любви к нему и к Богу. Слово для Горкина всегда символ, потому что он говорит всегда «не от себя», в его слове также явлена связь временного и вечного, иными словами оно иконично. Но главное — в его речи для него нет его самого как цели. Иначе говоря, композиционным центром для Горкина в каждом сюжетном эпизоде, во встрече с другими персонажами, становится не просто этот человек, но в нем, в этом другом человеке - образ Божий, прекрасный лик, нуждающийся в освобождении от греха. Он постоянно сообразуется с обстоятельствами, которые есть для него проявление воли Божией, и в которых он чувствует меру своей свободы и ответственности за себя и других, что и мотивирует его поступки и речь.

Таким образом, И.С. Шмелев в образе Горкина создает особый тип героя-праведника. На первый взгляд, Горкин – это обычный плотник, отлично знающий свое дело. Он живет в миру, с людьми, переживает житейские трудности и неприятности, которые выпадают на долю простого человека. Однако своей жизни он следует христовым заповедям, что проявляется не только в его поведении и отношении к ближним, но и особенно ярко в отношении к своему воспитаннику, Ване. Горкин как духовный наставник не только прививает мальчику любовь к Богу, но и объясняет мир через слово Божье. Это слово дает ребенку возможность увидеть мир в иных красках. Оно помогает ему справиться с бедой, болью, обидой, приобщиться к православной культуре. Знание евангельских текстов, народных приданий и притч раскрывает Горкина как христианина, для которого истинная вера мыслится как последовательно этическая житейская ориентация. Он ведет нравственную, праведную жизнь на земле, чтобы стать святым после смерти, хотя черты святости, безусловно, проявляются во многих его поступках и делах. И. С. Шмелев ввел своего героя в обыденную жизнь, не ограниченную рамками церковно-канонизированной святости. Через образ Горкина писателю было важным подчеркнуть красоту народной души, православное мировоззрение русского народа, его подлинно христианский взгляд на мир и человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелов А. А. «Праведники» как категория народной этической оценки и «праведнический» цикл произведений // Горелов А. А. Н. С. Лесков и народная культура. Л.: Наука, 1988. С. 223-264
2. Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси. М.: Наука, 1970. 108 с.].
3. Любомудров А. М. Иван Шмелев между светской и церковной традициями // Христианство и русская литература: сб. статей. СПб.: Наука, 2006. С. 391-429
4. Мочульский К. В. Кризис воображения. Статьи. Эссе. Портреты. Томск: Томск.кн. изд-во, 1999. , с. 308
5. Слободской «Закон Божий» // учебное пособие о православной вере, Киев 2004 стр. 55
6. Смирнова С.А. Святость как феномен русской культуры, 2005 г. 22 стр.
7. Хализев В. Е. «Герои времени» и праведничество в освещении русских писателей XIX века // Русская литература XIX века и христианство: сб. ст. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 111-119.
8. Шмелев И.С. Лето Господне. – 5-е изд., испр. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2009. – 640 с.
9. Шмелев И.С. Солнце живых. – М., Издательство «ДАРЪ», 2008.- 528.

СЕМАНТИКА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ)

Бударина Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Королькевич Вероника Вячеславовна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Несмотря на существование ряда классификаций, разграничивающих виды фразеологических единиц, в том числе, пословиц и поговорок, ученые на сегодняшний момент не пришли к единому решению проблемы их дифференциации. Для решения этой задачи нами был проведен анализ семантики 344 немецких пословиц и 520 наиболее употребительных немецких поговорок, извлеченных методом сплошной выборки из специальных двуязычных и толковых словарей [Бинович, Beue r H., Beuer A., Duden]. Анализ осуществлялся на основе выделения тематических групп описываемых фразеологических единиц.

В ходе исследования были выявлены следующие тематические группы немецких пословиц:

1) **Пословицы о труде, работе и отдыхе.** Человек труда в центре 39 пословиц и поговорок. По труду воздается и честь человеку. Ленизя всегда

осуждались народом, восхвалялись люди трудолюбивые: Ohne Fleiß kein Preis. – Без труда не выловишь и рыбку из пруда. При этом, наряду с пословицами, смысл которых передается в прямом значении, были найдены образные выражения, например: Die gebratenen Tauben fliegen Einem nicht ins Maul).

В этой группе следует выделить следующие тематические ряды:

а) пословицы, характеризующие труд как источник материальных благ на земле, а вместе с ним и источник отдыха человека: Handwerk hat goldenen Boden.

б) пословицы, отражающие отношение человека к труду: Bei der Arbeit recht Beginnen, beim Geniessen rechter Schluss. - Для работы важно вовремя начать, а в удовольствии – вовремя остановиться.

2) **Пословицы, характеризующие взаимоотношения людей:** Der muss noch geboren werden, der es allen recht macht. – На всех не угодишь. Существуют поговорки о влиянии связей на качество жизни человека: Wer den Papst zum Vetter hat, kann leicht Kardinal werden.

3) **Пословицы о быте и традициях:** Aller guten Dinge sind drei (Бог любит Троицу). Несмотря на сходство немецкой пословицы и ее русского эквивалента, она имеет весьма необычное происхождение и восходит к временам древних германцев. Под словом “Ding” понималось не что иное, как судебное заседание. Если обвиняемый не являлся в суд три раза подряд, ему могли автоматически вынести приговор, а истец, таким образом, выигрывал дело без разбирательств.

4) **Пословицы о чувствах человека, преимущественно о любви:** Alte Liebe rostet nicht. – Старая любовь не ржавеет.

5) **Пословицы, раскрывающие качества человека, как с положительной, так и с отрицательной стороны.** В данной категории можно выделить следующие тематические ряды пословиц, обозначающих:

а) ум-глупость: Ein Narr kann in einer Stunde mehr fragen, als zehn Weise in einem Jahr beantworten können;

б) смелость: Dem Mutigen gehört die Welt.;

в) выносливость, терпение, усердие: Beharrlichkeit führt zum Ziel. –;

г) скромность – хвастовство: Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr. Eigenlob stinkt.

д) жадность: Geiz ist die Wurzel allen Übels.;

е) честь, честность: Ehrlich währt am längsten.;

ж) слабость: Den letzten beißen die Hunde.;

б) **Пословицы о материальных благах / их недостатке:** Armut ist keine Schande;

7) **Пословицы о жизни как о череде хороших и плохих событий:** Es ist nicht so böse, es findet sich etwas Gutes dabei. – (рус. Нет худа без добра);

8) **Пословицы, противопоставляющие внешний и внутренний мир человека:** Der Augenschein trügt.;

9) **Пословицы и поговорки о дружбе людей, о дружбе народов:** Ein Freund in Gefahr ist ein Freund für wahr.

Дружба представляется как путь к единению одиноких, обремененных проблемами людей, как возможность участия и поддержки в жизненных невзгодах близких друзей и родственников

В семантическом плане немецкие поговорки представляют собой весьма пёструю картину, отличаясь повышенной экспрессивностью. Тем не менее, по функционально-смысловым особенностям можно выделить две основные группы поговорок:

1) характеризующие поговорки, в которых предметно-логическое, объективное начало выступает на передний план и которые способны выражать логически развёрнутую мысль;

2) эмоционально-модальные поговорки, выражающие различные эмоции.

Основной чертой семантики поговорок является их идиоматичность. В основе идиоматичности могут лежать разные факторы. Так, большинство поговорок характеризуется образно-метафорическим переосмыслением своего компонентного состава, например: Der Storch hat sie ins Bein gebissen.

Другим фактором идиоматичности в поговорках является ироническое переосмысление. Так, фраза Er singt so gut, dass es Einem die Schuhe auszieht (букв. он так хорошо поет, что у другого обувь снимается) употребляется в значении «Он ужасно поет», то есть, по сути дела, имеет смысл, противоположный тому, который можно вывести из её компонентного значения.

В основе переносного значения поговорок литературного происхождения может лежать гипербола: Nicht für einen Wald voll Affen! (букв. Даже не в лесу, полном обезьян) значит, что говорящий не согласится совершить данное действие ни при каких условиях. Гиперболизация как заведомое преувеличение всегда связана с повышением выразительности поговорки.

Итак, в поговорках отражены: **а) конкретные действия, б) мнение о человеке, в) эмоции.**

К первой подгруппе поговорок относятся *выражения относительно качества проделанной работы: быстроты выполнения:* Das geht wie's Brezel backen. - (рус. Дело идет как по маслу). В данной поговорке скорость выполнения действия приравнивается к приготовлению традиционной немецкой выпечки – Брецеля, тем самым отражая в поговорке национальный колорит немцев.

Когда *положение конкретных дел в будущем представляется размытым*, говорят: Das wissen die Götter (рус. Бог его знает); Das weiß

derTeufel (рус. Чёрт его знает). Интересно, что черт и бог, являясь антонимами, в данной ситуации контекстуально синонимичны, так как в представлении человека находятся так далеко от нас, как и информация, которая не известна говорящему в момент произнесения поговорки.

Поговорки немецкого народа повествуют о явлениях, которые имеют место в жизни любого человека: это касается *вопроса нехватки денег*: Das kann ich mir nicht aus den Rippen schneiden (букв. Я не могу это вырезать из своих рёбер).

О проблемах в семье говорят: Es ist Qualm in der Küche (букв. На кухне дым) или Es ist Rauch im Haus (букв. В доме дым), если проблема зашла слишком далеко. Тем самым народ сравнивает проблемы в семье с задымлением в доме, которое, если не предпринять заблаговременных действий, распространится на весь дом, то есть приведет к печальным последствиям для всех членов семьи.

Когда, несмотря на проблемы, все же есть выход из ситуации, и все еще можно исправить, принято использовать следующее выражение: Es wird nicht gleich den Kopf kosten (букв. Это не будет стоить головы). Полагаем, что исток этой поговорки – время, когда казнь была обычным и распространенным наказанием. Если голова на плечах, то нужно помнить: из любой ситуации есть выход.

Также бывают *ситуации, когда человеку сложно привыкнуть к чему-то новому, или просто понять что-то*. Возникновение поговорки Das kommt mir spanisch vor (букв. Это для меня испанский) относится к времени правления Карла V, который, будучи испанцем, начал вводить новые традиции, обычаи, испанскую моду. Немецкому народу эти нововведения были чужды – отсюда и поговорка.

Критика и всякого рода осуждения имеют место в повседневной жизни. Относительно предметов, подвергшихся осуждению, существует поговорка: Die Spatzen pfeifen's auf den Dächern (букв. Воробьи свистят об этом на крышах). Образность обусловлена тем, что воробьи – птицы, которые обитают в каждом доступном уголке, и их так много, что нет такого места, где бы нельзя было услышать их свист, так же, как и разговоры на актуальную тему. Наряду с образным выражением существует более нейтральная поговорка: Es ist in aller Leute Mund (букв. Это вертится на языке у народа).

Важное место не только в пословицах, но и в поговорках занимают представители животного мира, которые по внешним или внутренним признакам похожи на человека, отражают ситуацию, о которой идет речь в выражении.

Высмеивая какое-либо действие, принято говорить: Da lachen ja die Hühner! (рус. Это курам насмех!). Курицу с древних времен считали глупой птицей, и в данном выражении акцент делается на том, что

действие настолько абсурдно, что даже такое глупое существо как курица будет насмехаться над этим.

Существуют *поговорки, оценивающие действия, поведение конкретного человека (вторая группа), который в глазах других ассоциируется с не вполне нормальным*: Bei ihm piept's wohl; Bei ihm rappelt's. В основе данных поговорок – глагол, обозначающий звук (чириканье, гром).

В поговорках с упоминанием животных прослеживается также прямое сравнение, например, *при отрицательной оценке вокальных данных человека* (а также комментирования в шутку) используют поговорки: Er singt, wie ein altes Pferd hustet (букв. Он поет, словно старая лошадь кашляет); или Er singt Eselsgesang (букв. Он поет песню осла).

Третья подгруппа поговорок – эмоционально-модальные поговорки. Они выражают эмоции. В результате исследования были выявлены поговорки, которые обозначают:

а) *безразличие*: Das ist mir Wurst! (букв. Это для меня колбаса; рус. Мне все равно)

б) *восторг*: Das ist 'ne Schau! (рус. Вот так зрелище!)

в) *несогласие*: Red' doch keinen Käse! (рус. Не говори чепуху!)

г) *раздражение*: Halt die Luft an! (по отношению к словам собеседника); Zupf dich an deiner Nase! (к его действиям); Mach keinen Laden auf! (раздражение, вызванное скучными, неинтересными рассказами собеседника); Dein Vater war wohl Glaser? (актуально в ситуациях, когда человек мешает обзору).

д) *негодование, выражающее отказ в чем-либо*: Du kannst mir mal Tee kochen! (букв. Можешь мне еще чай заварить). В данном выражении наблюдаем иронию, в которой сказанное имеет противоположное значение.

е) *негодование, вызванное ложью в речи собеседника*: Das kannst du deiner Großmutter (deinem Friseur) erzählen! (букв. Расскажи это лучше своей бабушке).

ж) *удивление*: Ich denke, mich laust der Affe!

В ходе исследования было выявлено, что пословицы о быте и традициях, а также о качествах человека встречаются в словарях чаще всего: 95 и 73 пословиц соответственно. Меньшим количеством представлены пословицы, характеризующие взаимоотношения людей: 52. Немного меньше пословиц о труде: 39. Пятое место занимают пословицы о материальных благах/их недостатке – 23, далее – пословицы, противопоставляющие внешний и внутренний мир – 20, пословицы о дружбе – 18, о жизни, как чередующихся хороших и плохих событий – 15. Меньше всего пословиц о чувствах человека – 9.

Число пословиц о быте, традициях немцев подтверждает тот факт, что пословица – выражение, заключающее в себе национальный колорит народа.

В результате анализа семантики поговорок мы можем утверждать, что количество характеризующих поговорок почти в 2,5 раза превышает количество эмоционально-модальных поговорок (378 и 142 соответственно). Это объясняется наличием в быту народа огромного количества поговорок, отражающих реакцию на ту или иную ситуацию, мнение относительно происходящего.

Таким образом, пословицы и поговорки имеют как общие, так и различные характеристики, однако основной дифференцирующий их признак – семантика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бинович, Л.Э., Немецко-русский фразеологический словарь., М.: 1995. 768 с.
2. Н. Beyer, A.Beyer. Sprichwörterlexikon, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1989. – 392 S.
3. R. Köster: DUDEN Redensarten. Herkunft und Bedeutung. Mannheim, Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus 2007. - 336 S.

Антропоцентрический аспект коммуникации (некоторые мысли по этому поводу)

Кириллова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,
зав.кафедрой иностранных языков

Астраханского государственного медицинского университета
Астрахань, Россия

Носенко Гульсания Нуртыновна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Минаева Юлия Владимировна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Астраханского государственного медицинского университета
Астрахань, Россия

Проблематика, связанная с динамическим аспектом языка, его антропоцентрическими проявлениями, на Западе развивается активно. В определенной степени это обусловлено стремительным развитием аналитической философии в США и Европе, которая в определенный

момент достигла состояния, называемого прагматическим поворотом в лингвофилософии. Ученые, классические философы, логики, обратившись к живому естественному языку, заметили, что человек не может существовать без единства с ним. Впервые этот феномен был зафиксирован в трудах Остина, Серла, Вандервекена, Грайса. На западе раньше осознали огромную роль изучения средств движения информации, законов ее порождения. А информация, безусловно, не может быть оторвана от языка, его носителей. Этот комплекс, этот синтез философского, лингвофилософского привел к тому, что в США и Западной Европе очень активно заинтересовались проблемами коммуникативной лингвистики. У нас по определенным объективным причинам это пришло позднее.

Действительно, на территории бывшего Советского Союза наблюдается определенное отставание в исследовании языка именно как средства коммуникации. В США есть всемирно известная Бостонская школа, осуществляющая исследование коммуникации в малых социальных группах. Что значит малая социальная группа? Это общение нескольких лиц (обычно более трех). Оказывается, исследовать речь в такой группе очень сложно, ведь она подчинена своим внутренним законам. Существуют законы подачи информации, связности реплик, связи между языковыми и внеязыковыми факторами. Именно их исследованием и занимается Бостонская школа дискурс-анализа. Создана специальная система транскрипции, где жест, слово, расстояние и другие паралингвальные средства очень тесно сочетаются. К сожалению, нам еще далеко до такого развития.

Последнее десятилетие не только углубило разрыв между странами бывшего Советского Союза и Западом, произошла дифференциация и в пределах постсоветского пространства. В российской лингвистике уже начинают говорить о кризисе идей в лингвистической генологии. Речь идет о свежих идеях, связанных с когнитивизмом, коммуникативной лингвистикой, прагмалингвистикой, лингвокибернетикой и т.п.

Растет спрос на такие специальности, как переговорщик, кризисник, менеджер, пиар-технолог, специалист по внутриорганизационной коммуникации, не говоря о пресс-секретарях, о помощниках народных депутатов, депутатов облсоветов, райсоветов, которые помогают народным избранникам готовить доклады, материалы, могут выступать в качестве их консультантов по средствам коммуникации. Безусловно, спрос на такие профессии есть, и он будет увеличиваться.

В России, все, что связано с коммуникативистикой, с теорией коммуникации, с практикой коммуникативных явлений, частично разработано и оценено. Рынок будет требовать качественных теоретических трудов, связанных с проблемами движения информации, ее формированием, зарождением, исчезновением, воплощением в средства

языка. Количество таких исследований значительно возрастает, поскольку над ними уже работают многие вузы из разных городов.

Научить общаться не только можно, но и необходимо. У нас бытует мнение, что человек коммуницирует так же естественно, как дышит и ходит. Но оказывается, что и дышать мы не умеем. Потому-то и предлагает Бутейко свою систему упражнений для дыхания. Оказывается, и ходить не умеем. По крайней мере, так утверждают специалисты, которых интересуют проблемы влияния человеческих движений на организм. Поэтому нужно, чтобы нас учили правильно передвигаться. А уж тем более ошибочно мнение, что мастерство общения – это природный дар. На самом деле, это не так. При всем скептическом отношении к американской школьной системе, мы просто в восторге от того, как у них поставлено (причем уже давно) преподавание практической риторики в школах. Начиная с младших классов американские школьники слушают курсы: «Как правильно общаться с родителями», «Как правильно общаться со взрослыми», «Как нужно общаться со своими друзьями», «Как общаться на вечеринке». У нас в лучшем случае некоторые университеты предлагают курс теоретической риторики. Наше школьное лингвистическое образование построено по принципу, который разработали ученые александрийской школы грамматики: научить учеников правильно читать и писать. Этим она и исчерпывается. По нашему мнению, нам нужно сначала ввести курс риторики в программы вузов. В качестве учебного пособия можно использовать книгу Карстена Брадемайера и Райнера Ноймана «Мастер словесной атаки. Как воздействовать на людей магией слова». В качестве мотивационной основы овладения культурой коммуникации как нельзя лучше выступает цитата из данной книги: «Речь после поцелуя, самое простое и одновременно самое возбуждающее средство коммуникации, которым обладают люди. Почему же мы тогда используем ее столь непрофессионально?» Далее, подготовив специалистов, ввести такой предмет в средней школе, в рамках которого детей должны научить грамотно общаться, формировать «гроссмейстеров общения». В школе ребенку нужно объяснить, как входить в коммуникацию, как ее поддерживать в различных ситуациях с разными категориями собеседников, как гибко менять стратегии общения, как выходить из коммуникации. Цель такого школьного курса по практической риторике единственная – привить ребенку элементарные коммуникативные навыки, чтобы окончив школу, он мог совершенно свободно, красиво и правильно общаться в любой ситуации. У нас, к сожалению, этого пока нет.

В XXI веке будут доминировать социолингвистика, психолингвистика, коммуникативная лингвистика. Следовательно, вполне можно утверждать, что системно-структурный подход к языку уже исчерпал себя. Но исследование всех уровней языковой системы в рамках

других подходов очень актуально. Возьмем, к примеру, фонетику. Ну что, казалось бы, можно сделать в рамках фонологического уровня. Все фонемы исследованы, все их связи, синтагматические и парадигматические, исследованы. О чем говорить дальше? Однако, если посмотреть на фонологический уровень с точки зрения антропоцентрического подхода то увидим такие вещи, которые до сих пор не описаны. Например, в рамках фоностилистики мы до сих пор не знаем, как влияют те или иные звуки, звукосочетания, слоги на восприятие человека, на его психику. Существуют целые направления нетрадиционной медицины, которые лечат определенные болезни путем последовательного произношения отдельных звуков, слогов и т.п. До сих пор вообще не исследованы законы влияния слова на человеческую психику. А ведь словами человека можно ввести в транс. Так, например, в медицинской терминологии имеют место эвфемизмы. Объясняется это тем, что наши далекие предки с особой осторожностью относились к специальной лексике. Эвфемизмы заменяют точные названия предметов или явлений, они дают возможность говорить о них без опасности вызвать стоящих за ними злых сил. Например: «Эпилепсия» в баварском наречии называется – «GewaltGottes» – «божья власть». Известно также, что неправильные, неосторожные высказывания врача могут стать причиной психогенных расстройств, называемых в нозологии ятрогенными заболеваниями. То есть и фонетику, и морфологию, и лексикологию, и синтаксис любого языка, нужно изучать, однако этот процесс должен происходить с учётом новых направлений, появляющихся в лингвистике.

Вместо этого у нас продолжает доминировать, особенно в высшей школе, системно-структурный подход к изучению языка. Безусловно, он нужен. Это то же самое, что для студентов-медиков изучение строения человеческого тела. Но ведь на этом их образование не заканчивается! После этого они исследуют психику человека, другие системы функционирования человеческого организма и выходят на уровень функционирования духа человека. Вот так и мы не должны замыкаться на уровне исследования системы и структуры языка. Иначе кроме языкового скелета нам ничего не удастся исследовать. Высшая ступень изучения любого языка, родного прежде всего, - это нахождение духа этого языка, выход в неповторимую языковую картину мира, в пределах которой мы живем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.М. Специфика научного перевода (антропоцентрический аспект) Учебное пособие. — Перм. гос. нац. иссл. ун-т. — Пермь, 2013. – 189 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

2. [https / www.e – reading. club / bookreader. php / 1006581 / Bredemayer-Master_slovesnoy_ataki. html](https://www.e-reading.club/bookreader.php/1006581/Bredemayer-Master_slovesnoy_ataki.html)

Текст как объект лингвистического анализа

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ

Кошелева Ольга Николаевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Романова Инга Владимировна

преподаватель кафедры иностранных языков,
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Смахтина Татьяна Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Астраханского государственного медицинского университета,
Астрахань, Россия

Коммуникативная лингвистика (лингвистика текста) – область языкознания, которая занимается текстом и его элементами, их ролью и тем, как они функционируют. Чтобы раскрыть закономерности коммуникативного использования языка при создании текста, необходимо остановиться на понятии коммуникации. В современной лингвистике коммуникация понимается не только как использование языковой системы, но, прежде всего, как социальная деятельность, выступающая наравне с другими видами человеческой деятельности.

Коммуникация – это целенаправленный обмен мыслями и информацией в рамках социальной деятельности человека. Адресант стремится к тому, чтобы адресат его понял и таким образом осуществилась бы основная цель коммуникации – передача информации, а также личного отношения и оценки адресанта для совместных действий в трудовой и социальной сферах жизни человека, а также для изменения поведения, состояния или уровня знаний адресата.

Для понимания текста необходимо принимать во внимание целый ряд показателей, связанных с обстоятельствами его создания, а также с содержанием и структурой самого текста.

Авторы всех видов текста, от личных писем и детских книжек до научных монографий и романов-трилогий, постоянно учитывают интересы, возраст читателей, степень их информированности, моральную подготовленность к восприятию той информации, которую несет текст.

Коммуникативный акт может достичь своей цели только в том случае, если собеседники равны в плане обладания «фондом общих знаний». Таким образом, доктор биологических наук, выступая перед рабочими горнодобывающего комбината, должен не только выбрать правильную, не слишком сложную тематику и подходящую форму изложения, но и предварить свое выступление коротким объяснением незнакомых терминов и названий. Это необходимо для того, чтобы вызвать интерес и быть правильно понятым.

Общие знания участников общения называют фоновыми знаниями. Их обычно делят на несколько категорий:

- 1) общечеловеческие знания;
- 2) региональные сведения;
- 3) знания, связанные с культурой той или иной страны, местности, народа. Последние наиболее важны в изучении иностранного языка.

Термин «фоновые знания» включает в состав не только знания, связанные с общей культурой, но и связанные с социальной или профессиональной общностью людей разных слоев и занятий. Мы отнесем сюда и контекстные знания, расположенные в предыдущих и последующих отрывках текста, без которых смысл данного отрезка текста остается не до конца ясным. Общечеловеческие и региональные знания мы будем называть энциклопедическими знаниями. Примером их мы можем назвать реалии географического и исторического характера, название которых затрудняет понимание текста. Рассмотрев экстралингвистические факторы, влияющие на смысл текста и его понимание, обратимся к его интралингвистическим признакам. Под связным текстом подразумевается последовательность связанных между собой по смыслу предложений, образованная в целях обозначения определённого отрезка действительности. Связанность определяется темой текста. В качестве темы мы рассматриваем понятийное ядро, т.е. концентрация и абстракция содержания текста, комплекс, характеризующий положение вещей в мире.

Посредством определенных операций тематическое ядро текста развертывается до законченной поверхностной структуры связного текста.

Тема текста состоит из нескольких субтем. Сменяя друг друга, субтемы несут информацию, которая раскрывает тему текста. Подчиненность субтем теме текста и их сложное взаимодействие, является центром, связывающим его субтемы. Сама тема непосредственно не дана, она выражена через концентрат общего содержания текста, реализованный через слова, предложения. В теме текста находят отображение многообразные и разносторонние явления и отношения объективной действительности. Она является обобщением предметного содержания текста, раскрытого на определенном жизненном материале.

Работая с текстом, мы отвечаем на следующие вопросы: Зачем? Какой? Как? Задавая вопрос к тексту "зачем?", мы подразумеваем следующее: зачем мы читаем данный текст, зачем данный текст написан, то есть определяем цель изучения, исследования текста, его тему, основную мысль.

Описывая текст, отвечая на вопрос "какой?", обучающиеся под руководством учителя могут характеризовать текст по способу передачи (устный, письменный), по цели высказывания (повествование, описание, рассуждение), по структуре (вступление, развитие действия, или основная часть, заключение, или вывод), по стилистической окраске (художественный, научный, официально-деловой, разговорный, публицистический).

Вопрос "как?" предполагает осознание текста, эмпатию – мы учим текст, задумываемся над его содержанием, сочувствуем точке зрения автора... или забываем, если он не нашёл отклика в нашем сознании.

Таким образом, текст мы «пропускаем через себя». Мы учим «пропускать через себя» тексты, поскольку коммуникативные навыки при работе с текстом формируются при условии рефлексии, ведь носителем любой установки является человек (и создающий текст, и транслирующий его, и воспринимающий его).

Многие лингвисты признают, что все носители языка говорят текстами, а не словами и предложениями, по меньшей мере, предложениями из слов в текстах. Текст является основной единицей коммуникации. Такое понимание текста характерно не только для лингвистов, но для психологов и психолингвистов. (Далее пример из практики учебной деятельности).

Benaroya Research Institute's scientists are focused on identifying causes and cures for autoimmune and immune system diseases including type 1 diabetes, rheumatoid arthritis, multiple sclerosis, lupus and many more. BRI also works with Virginia Mason Medical Center in other areas of disease research and clinical studies such as heart disease and cancer.

Task: learn more about the diseases being researched at BRI.

1. Why? Causes and cures...
2. What? Immune system diseases...
3. How? Researched...

Autoimmune diseases

There are approximately 80 different types of autoimmune diseases and they affect more than 23 million Americans. Learn more about the causes, increasing prevalence and research advances regarding these diseases.

Type 1 diabetes

Type 1 diabetes (T1D) is an autoimmune disease in which the body's immune system attacks and destroys the beta cells in the pancreas that make insulin.

Multiple sclerosis

Multiple sclerosis (MS) is an autoimmune disease in which the body's immune system mistakenly attacks myelin, the fatty substance that surrounds and protects the nerve fibers in the central nervous system.

Crohn`s and Colitis

Crohn's disease and ulcerative colitis (UC), both also known as inflammatory bowel diseases (IBD), are autoimmune diseases in which the body's immune system attacks the intestines.

Lupus

Systemic lupus erythematosus (lupus) is a chronic, systemic autoimmune disease which can damage any part of the body, including the heart, joints, skin, lungs, blood vessels, liver, kidneys and nervous system.

Rheumatoid arthritis

Rheumatoid arthritis (RA) is an autoimmune disease in which the body's immune system mistakenly attacks its own tissues, primarily the synovium, and the membrane that lines the joints.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. — 365 с. — (Сер. "Психология для студента", вып. 4).

2. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. Сб. статей/ Институт русского языка РАН. — М., 1995. — С. 213—223.

СТРУКТУРНЫЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Маняшина Лариса Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Говердовская Юлия Алексеевна

студентка V курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Газетно-публицистический стиль обуславливает способы коммуникации и обеспечивает их речевое и языковое оформление в сфере политической жизни. [Брандес 2016: 43]. Понятие газетно-публицистического стиля складывается из языка текстов газет, общественно-политических журналов, воззваний, прокламаций, памфлетов, из языка текстов докладов, бесед, выступлений, речей,

дискуссий, языка радио- и телепередач, документально-публицистического кино, содержащих политическую информацию. [Ризель, Шендельс:2014: 42]. Среди этого многообразия выделяются тексты газет. Рассмотрим тексты наиболее авторитетной газеты «FrankfurterAllgemeineZeitung», которая имеет самый большой тираж в Германии. Влияние федеральной газеты «FrankfurterAllgemeineZeitung» велико не только в Германии, но и во многих других странах. Данная газета наиболее широко из всех немецких ежедневных газет представлена за границей. Ее ежедневно читают в 148 странах мира [Литвиненко 2015: 91]. Хотелось бы понять, почему данное издание привлекает столь большое внимание, узнать ее содержание, рубрики, а также рассмотреть структурные и лексико-грамматические особенности ее текстов.

Статья "Keep your nerve and brexition", опубликованная в газете «Frankfurter Allgemeine Zeitung» посвящена такому событию, которое освещается во всех СМИ и не сходит со страниц журналов и газет во всем мире, а именно выходу Великобритании из ЕС. Автор статьи Анна Риппергер (Anna Ripperger). Сразу же стоит отметить, что, заголовок, данный на английском языке, связан со спецификой публикации. Читатель сразу понимает, что тема статьи связана с Великобританией, т.е. автор сразу погружает в атмосферу событий, о которых далее пойдет речь в статье. Этому так же способствует большое количество заимствованных слов из английского языка: Downing Street, labour, chef. Статья изобилует риторическими вопросами: "Was treibt diese Frau an? Ist es ein unerschütterlicher Optimismus? Ist es Sturheit oder Pflichtbewusstsein?" Риторические вопросы не предполагают ответа, ответ уже подразумевается в вопросе. Однако эти вопросы снова и снова встают перед обществом.

Что касается повествовательных предложений, то в данной статье преобладает инверсия, в то время как для немецкого языка характерен прямой порядок слов: "Zur Wahrheit gehört aber auch, dass TheresaMay schon lange als Premierministerin auf Abruf gilt. Ende Februar gab sie schließlich auch ihren Widerstand gegen eine Verschiebung des Brexit-Termins auf – und setzte gleichzeitig einen neuen Termin für eine zweite Abstimmung über ihren Deal an, den 12. März. Am Freitag scheiterte die Annahme des Abkommens dann zum dritten Mal.

Средилексико-грамматических особенностей данной статьи выделяется анафорический повтор, необходимо отметить, что анафорический повтор не является характерным явлением для публицистических текстов: «Doch augenscheinlich erschien es letztlich doch keinem ihrer Widersacher opportun, sich in der derzeitigen chaotisch-verfahrenen Situation offiziell als Nachfolger ins Spiel zu bringen. Doch May hatte die Stimmung im Land offenbar nicht richtig eingeschätzt. Doch am Ende muss Theresa May vielleicht nur das tun, was sie am besten kann. Doch umwerfen ließ sich Theresa May von ihnen bislang nicht.» При помощи

анафорического повтора, Анна Риппергер делает акцент на действия премьер министра Великобритании, дает им оценку, а само слово «Doch» «и все же» указывает на то, что этот процесс идет не просто. Повтор как стилистический прием может так же служить для акцентирования какой-либо мысли или для поддержания внимания читателя к определенной информации, служит фоном для привлечения внимания к ключевым словам, способствует созданию ритмического характера текста: «Wir müssen uns nicht nur darüber klarwerden, was wir wollen, was schon nicht leicht ist, sondern auch darüber, wer „wir“ sind und wer wir sein wollen.». Приведенный отрывок – наглядный пример употребления повтора, призванного акцентировать внимание читателя на том кто такие «wir», призывает читателя решать проблему сообща.

Объективный, или прямой порядок слов считается для немецкого языка нормативным, а субъективный, инвертированный, экспрессивный порядок слов - отклонением от нормы [Розен 2016: 25]. Начальная позиция финитного глагола несет на себе ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оттенок. Подобные повествовательные предложения, в немецком языке, как в публицистической, так и в художественной литературе, встречаются редко: «Weiss Gott, was wird May bei Macron erwarten». Мы понимаем, что к этой встрече привлекается большое внимание.

Можно назвать и другие примеры инверсии, где первую позицию занимают слова и выражения, которые не являются подлежащим, но несут наиболее актуальную информацию и поэтому стоят на первом месте: «Auf der Suche nach einem Weg aus der Brexit-Sackgasse wollten unter dessen die britische Regierung und die Opposition am Dienstag in London wieder ihre Gespräche aufnehmen.».

Необходимо отметить, что структура предложения может так же являться и источником экспрессии. Редукция синтаксической структуры, связанная с опущением одного члена предложения, говорит о том, насколько важны действия правительства, т.е. опускаются повторяющиеся слова: «Und was tut die Regierung? Nichts und alles falsch zugleich». In Großbritannien, nun gut, traf der Vorschlag auf Kritik. Aber in Deutschland». Здесь опускается глагол «tun». В вопросе он употребляется, а в ответе – отсутствует.

Особенностью публицистического стиля является наличие сложных слов. В немецком языке слово может состоять из нескольких слов, даже из трех или четырех. Автор стремится выразить как можно больше информации, и, из-за дефицита места на страницах газет, использует сложные слова. Данная статья не исключение: Brexit-Abkommen, Brexit-Hardliner, Brexit-Terminus, La-Stimmen, Nein-Stimmen, No-Deal-Brexit, Brexit-Drama. Стоит отметить, что слово «Brexit» стало интернациональным, а сложные слова - общеупотребительными.

Наряду с названными структурами и лексическими особенностями, свое место занимает конструкция *scheinen + zu + Infinitiv*, которая также типична для языка немецкой прессы. Данная конструкция несет большую смысловую нагрузку и еще больше усиливает внимание читателей к проблеме британского «Brexit», одновременно с этим выражает мнение автора статьи: «...oft scheint sie auf Zeit zu spielen».

Подводя итог, можно сказать, что, исследуемый текст, представляет собой яркий пример современной немецкой статьи. Автор не просто выражает свое мнение к происходящим событиям. В нем прослеживается и агитация выступить против этого процесса. Обнаруженные в статье структурные и лексико-грамматические особенности, а именно: различные виды повторов (анафорический, лексический), порядок слов в предложении, риторические вопросы, большое количество заимствований из английского языка, сложные слова, говорят о том, что выход Великобритании из ЕС имеет международное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 2015. 240 с.
2. Литвиненко А. Н. Газеты Германии в XXI веке: от кризиса к модернизации, М.: Товарищество народных изданий КМК 2015 152 с.
3. Розен Е. В. Газеты и журналы на немецком языке в школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2016. 128 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. <https://www.faz.net/aktuell/brexit/theresa-may-beweist-im-brexit-chaos-immer-wieder-nervenstaerke-16116402.html>
2. <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?CL=1&s=doch&l1=3>

ПАРАНТЕЗА КАК ВИД СЛОЖНОСИТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Маняшина Лариса Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Дюлюкова Александра Павловна

студентка V курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Любое предложение, будь то простое или сложное, может быть осложнено конструкциями, которые, оказавшись по тем или иным причинам включенными в его состав, не вступают с членами этого предложения в подчинительную связь. Такой особенностью обладает

синтаксическое явление парантеза. В русском языке существует подобное явление, но для обозначения этого используются термины «вводная» и «вставочная» структура как разновидности этого явления. Под понятием «парантеза» следует понимать самостоятельное, интонационно и графически выделенное высказывание, вставленное в основной текст. Парантеза может состоять из отдельных слов, словосочетаний, простых предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных и даже целых абзацев [Жеребило 2010: 305]. Причиной появления парантезы в повествовании является возникновение внезапной мысли, ассоциативность мышления, потребность в добавлении к мысли, ее уточнении. В художественном повествовании парантеза применяется как средство замедления рассказа и повышения заинтересованности, отвлечение от основной мысли.

Как показало исследование романа Макса Фриша «HomoFaber», парантеза является излюбленным приемом данного автора. Данное произведение написано в форме дневника, и это стало основой для использования тех смысловых и структурных возможностей, которыми располагает парантеза:

Eigentlich saß ich mit Mister Lewin, der sich aus Bällen mit Tanz auch nichts machte, ich hatte ihn (ohne den besonderen Anlass zu verraten) zu einem Burgunder eingeladen, zum besten, was an Bord überhaupt zu haben war (man ist nur einmal 50, dachte ich)[Фриш 2011: 139]...

Согласно трактовке О.В. Костровой, можно говорить о трех группах парантетических внесений: содержательные, конативные (ориентированные на собеседника) и модально-оценочные [Кострова 2014: 116]. Данная типология достаточно универсальна, и мы ее придерживаемся в анализе материала.

Содержательная парантеза расширяет объем высказывания. Она наиболее часто встречается в произведении «HomoFaber». Всего при анализе текста было насчитано 56 случаев ее применения автором. Используя данный вид стилистического средства, автор устанавливает контакт с читателем, цель которого – привлечь его внимание к важным деталям повествования, а также удержать его внимание к происходящему, создавая видимость логики мышления главного героя, его потребности в добавлении мысли, ее уточнении:

...leider gab es gerade eine heiße Bouillon, und der Deutsche (er hatte, als ich seinem schwachen Englisch entgegenkam mit Deutsch, sofort gemerkt, daß ich Schweizer bin) war nicht mehr zu stoppen [Фриш 2011: 7].

Еще одной функцией содержательной парантезы в произведении является пояснение сказанного, расширение посредством введения более подробного описания:

...Staatsgebiet von Guatemala, von Flores nur mit Pferd zu erreichen, während man von Palenque (Staatsgebiet von Mexico) mit einem Jeep ohne weiteres hinkommt[Фриш 2011: 56]...

Но в то же время она может вносить в высказывание дополнительную информацию, которая усилит его эмотивность.

Модально-оценочная парантеза может иметь оценочно-комментирующее, усилительное и субъективно-оценочное значение. В анализируемом тексте модально-оценочная парантеза находится на втором месте по частотности употребления, было обнаружено около 43 примеров парантезданного вида.

Vor vierundzwanzig Stunden (es kam mir wie eine Jugenderinnerung vor!) saßen wir, um den Sonnenaufgang zu erwarten[Фриш 2011:240].

Данный пример субъективно-оценочной парантезы вызывает у адресата эмоциональные ассоциации.

Сомнения или неуверенность главного героя в своих ощущениях и мыслях автор романа выражает с помощью парантезы:

...ein kleiner Schopf neben dem Geleise, ein Signal, nichts weiter, nicht einmal Verdopplung des Geleises (wenn ich mich richtig erinnere), wir erkundigten uns dreimal, ob das Palenque ist[Фриш 2011: 63].

Конативная парантеза идентифицирует в высказывании речь персонажа, авторский текст или несобственно-прямую речь. В художественном дискурсе благодаря парантезе такого вида может возникать эффект двухголосия. Конативная парантеза не характерна для произведений, написанных от первого лица, которым и является анализируемый роман. Поэтому конативная парантеза представлена в романе единичными случаями.

Однако в романе можно обнаружить дифференциацию коммуникативного высказывания с целью идентифицировать несобственно-прямую речь:

...ich als Schweizer (Schwyzzer, wie er mit Vorliebe sagte) könne all dies nicht beurteilen, weil nie im Kaukasus gewesen[Фриш 2011: 9]...

В таких случаях конативная парантеза служит для передачи манеры разговора персонажа и помогает избежать использования прямой речи.

Sie weigerte sich, Geld anzunehmen, es wäre ein Vergnügen (pleasure) für sie, daß ich lebe, daß der Lord ihr Gebet erhört habe[Фриш 2011:14]....

Приведенный выше пример примечателен тем, что с помощью парантезы автор вводит в высказывание английский эквивалент слова Vergnügen – pleasure (удовольствие) с целью передачи атмосферы ситуации (разговор между героями был на английском языке) и дополнения образа персонажа.

Парантеза часто представляет собой сложную синтаксическую структуру и выделяется графически в составе всего предложения с помощью запятых в начале и в конце конструкции, скобками и тире с

обеих сторон. Запятые встречаются не так часто в случаях употребления парантезы, так как обладают недостаточной силой выделения, в результате чего парантеза «теряется» в предложении.

В отличие от скобок и сдвоенных запятых, двойное тире создает впечатление «эффекта неожиданности», особенно, если в конце парантезы стоит восклицательный знак:

Es war ein Samstagvormittag, als wir endlich – nach einem komischen Frühstück bei meinen Eltern, die dann das Kirchengeläute doch vermissten! – endlich ins Stadthaus gingen, um die Trauung zu vollziehen [Фриш 2011: 87].

В ряде случаев предпочтение двойному тире перед двойной запятой объясняется тем, что в соответствии с коммуникативным намерением автора возникает необходимость, используя вставную единицу, выразить оценку, передать эмоцию, что достигается с помощью восклицательного знака, который сочетается с тире, но не сочетается с запятой, т.е. выбор тире определяется контекстными условиями.

Скобки могут оформлять различные вставные конструкции, объем которых колеблется от одного слова до целого абзаца. Скобки обладают самой большой выделяющей способностью, они фактически изолируют заключенные в них элементы от других единиц предложения/текста, находящиеся вне скобок, гораздо отчетливее подчеркивают сугубо подчиненный характер соответствующих частей высказывания, препятствуют полному разрыву плавного течения предложения.

Действительно, часто в скобках содержится сообщение о другой, смежной ситуации, мнение пишущего о явлении или событии, оценка этого события пишущим, эмоциональная реакция на него, то есть высказывание с помощью скобок расслаивается на параллельные планы:

Ihre Wohnung: wie bei einem Gelehrten, (auch das habe ich offenbar gesagt; später hat Hanna, in irgendeinem Gespräch über Männer, meinen damaligen Ausspruch von der Gelehrten-Wohnung zitiert als Beweis dafür, dass auch ich die Wissenschaft für ein männliches Monopol halte, überhaupt den Geist), alle Wände voller Bücher [Фриш 2011: 213]...

Таким образом, парантеза, как яркое выразительное средство привлечения и удержания внимания читателя, часто встречается в произведении Макса Фриша «HomoFaber». В результате анализа было выявлено, что для данного произведения наиболее употребительной является содержательная парантеза. Она помогает создать видимость логики мышления главного героя, его потребности в развитии мысли, ее уточнении, а также привлечь внимание читателя к происходящему. Наиболее часто при выделении парантезы автор использовал скобки и менее употребительны в его тексте тире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во "Пилигрим", 2010. — 286 с.

2. Костровая О.В. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка. М.: Флинта, 2014. – 208 с.
3. Фадеева Л.В. Парантеза в немецкой диалогической речи: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2005.
4. Фриш М. Хомо Фабер: Книга для чтения на немецком языке. СПб.: КАРО, 2011. – 352 с.

Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Агафонова Екатерина Александровна
студентка V курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Сорокина Татьяна Георгиевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Устная речь – форма речевой деятельности, включающая понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме [Алхазишвили 2015: 150 - 152]. Устная речь совмещает в себе два вида речевой деятельности: аудирование (восприятие на слух и понимание звучащей речи) и говорение (осуществление устного высказывания). Устная речь как цель обучения выступает средством общения, с помощью которого происходит получение информации при аудировании, передача информации при высказывании, обмен информацией при беседе.

Речь, как говорение – это вербальная коммуникация, т.е. вербальный процесс общения с помощью языка. Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую.

Наиболее простой разновидностью говорения является диалог, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Особенность диалога состоит в том, что он сочетает в себе два вида речевой деятельности – аудирование и говорение.

Вторая разновидность – монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его. Основной функцией монологического высказывания является связное непрерывное изложение мыслей говорящего, обращенное к одному лицу или к группе лиц. Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее развернутые формы в онтогенезе развиваются позднее, ее формирование у учащихся, особенно на уроках иностранного языка, представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Коммуникативная направленность обучения является основной стратегией гуманизации обучения, так как именно коммуникативность стимулирует мыслительную активность учащихся, центром внимания становится не форма, а содержание.

Основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Коммуникативная компетенция учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни [Рабинович, Рогова 2011: 36].

Целью обучения устной речи на уроке иностранного языка является формирование таких речевых умений, которые позволили бы учащемуся использовать их в неучебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения.

Поскольку устное общение состоит из говорения и аудирования, эти стороны функционируют в неразрывном единстве, так как в процессе общения говорящий и слушающий часто меняются местами. Следовательно, обучение им должно протекать во взаимосвязи и взаимообусловленности. Однако, и аудирование, и говорение могут выступать как самостоятельный вид речевой деятельности, и в таком случае, быть целью обучения. В данной статье целесообразно разделить формирование коммуникативной компетенции в области говорения и в области аудирования, поскольку в условиях урока необходимо уделять внимание какому-либо одному виду речевой деятельности, другие же виды выступают в качестве средства обучения.

Обучение немецкому языку в современных школах проводится по УМК «Горизонты» авторства **М.М. Аверина, Ф. Джин, Л. Рормана**. УМК характеризуется постепенным, неспешным усвоением языкового материала, его максимальной повторяемостью. Отбор содержания осуществлялся на основе его коммуникативной ценности, значимости, соответствия жизненному опыту и интересам учащихся этого возраста. По замыслу авторов, метод подачи материала в сочетании с прослушиванием использованных в учебнике слов, предложений и текстов и одновременной зрительной опорой на текст в учебниках позволяет учащимся качественно усваивать учебный материал. Авторы умело избегают опасности избыточности материала и, соответственно, предлагаемый материал тщательно отобран, дозирован и сопровождается удачными примерами на отработку лексических, фонетических и

грамматических навыков, интересным использованием коммуникативных ситуаций.

Формирование речевых умений в области говорения по каждой теме учебника происходит посредством последовательного перехода от простых маломерных языковых единиц (слово, словосочетание, предложение) к более сложным и крупным (текст), и от элементарных операций к более сложным. Учебник изобилует огромным количеством упражнений, которые направлены на формирование как неподготовленной, так и подготовленной речи. При обучении говорению авторами УМК соблюдается следующая последовательность в построении системы упражнений: репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные (согласно классификации Н.Д. Гальсковой).

В ходе работы над темой «Reisen am Rhein» ученикам 8 класса были предложены не только задания, представленные в учебнике, но и альтернативные, собственно – разработанные задания: упражнения игрового характера, ролевою игру и разработку проекта.

1. Например, при изучении темы «Путешествие по Рейну» на этапе закрепления изученного вокабуляра учащиеся могут отметить изученные города на контурной карте. Таким образом, осуществляется межпредметная связь, что служит средством повышения мотивации школьников к учению. Данное упражнение способствует достижению цели закрепления, совершенствования и развития ранее приобретенных школьниками языковых, страноведческих знаний и представлений. Стоит отметить, что в дальнейшем подобная карта может послужить опорой для составления диалога или полилога, в ходе которого учащиеся должны определить маршрут своего путешествия и обосновать его выбор. Также возможным становится использование индивидуальных, групповых и парных видов работы в зависимости от поставленных целей и задач урока.

2. Также можно предложить речевое упражнение «Черный ящик». В ходе этого упражнения учащиеся вытаскивают из «черного ящика» фотографию (изображение, иллюстрацию) города, дают название города, кратко описывают данный город по фотографии. При выполнении этого задания учащиеся получают возможность тренировать речевые навыки и умения, общие и специальные учебные умения, ценностные ориентации, что способствует практическому овладению немецким языком, приобщению к культуре страны изучаемого языка. Учащиеся могут также рассуждать о фактах, событиях, переданных изображением, приводить аргументы, доказывать свою точку зрения, делать выводы, выделять главное в потоке информации, распознавать отдельные речевые образцы и сочетания слов в потоке речи, развивать свою слуховую память и слуховую реакцию.

3. Задание «Загадочное слово». Всестороннему развитию школьников может служить речевое упражнение, которое можно

использовать в качестве домашнего задания. После того, как были введены новые лексические единицы и отработаны, учитель предлагает для домашнего задания составление предложений-загадок к новым словам. Содержанием упражнения является описание лексического значения, и школьники получают установку описать, но не называть это слово. Благодаря данной коммуникативной активности, учащиеся осуществляют запрос информации, выражают свое мнение по обсуждаемой теме.

4. Ролевая игра «Два друга». Школьникам даются роли друзей, которые обмениваются впечатлениями – один уже побывал в интересующей его друга стране, а второй – только собирается посетить эту страну. В процессе данной ролевой игры школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, умение целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы.

5. Далее можно предложить проектное задание. На начальном этапе осуществляется подготовка к проекту – отбор грамматических и лексических образцов для последующего проекта. Содержанием проекта является составление плана путешествия в какой – либо город Германии. Выступление предлагается построить по следующему плану:

1. das Ziel der Reise (die Stadt);
2. das Verkehrsmittel (mit dem Zug, Flugzeug, Auto, Bus);
3. die Dauer der Reise (wie viele Tagen);
4. das Wohnen in der Stadt (im Hotel, Wohnheim, Haus, in der Mietwohnung);
5. das Budget (wie viel Geld);
6. die Sehenswürdigkeiten.

Данное творческое проектное задание направлено на развитие речевых умений. После его выполнения ученики смогут строить высказывания по теме «Путешествие», задавать вопросы, рассказывать про города Германии. Творческий характер проекта позволяет ученикам проявить фантазию, узнать что-то новое об окружающем мире.

Применение указанных выше видов и форм заданий способствует активизации словарного запаса учащихся, развитию внимательности, психологической разрядке, повышению эмоционального настроения, восприятию речи на слух, развитию фонематического слуха, умению концентрироваться, развивать произвольное внимание, самоконтроль, быстроту реакции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 2015 - 334с.
2. Рабинович Ф.М., Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 2011. - 187 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Бастрыкина Анна Андреевна

преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии связи им. маршала Советского Союза С. М. Буденного,
Санкт-Петербург, Россия

В настоящее время в условиях глобализации возрастает роль коммуникативного воздействия. В связи с естественной эволюцией целей обучения иностранному языку возникает необходимость обучать общению на иностранном языке как особому виду человеческой деятельности. Это приводит к качественным преобразованиям в методике преподавания языка в языковых школах с углубленным изучением иностранного языка, к поиску и внедрению инновационных форм обучения.

Главной целью обучения иностранному языку в наше время является формирование личности, способной к общению на межкультурном уровне. Однако, по мнению Н.М. Андронкиной, учащиеся лишь заучивают определенный объем лексики, знакомятся с системой изучаемого иностранного языка, у них формируются определенные навыки фонетического и грамматического оформления речи, но при этом учащиеся не способны применять полученные знания, а также сформированные навыки и умения на иностранном языке вне школьных занятий [3, с.23]. Акцент в обучении общению на иностранном языке следует переносить на формирование таких качеств, как беглость, инициативность, спонтанность.

В процессе обучения школьников иностранным языкам педагоги должны стремиться создавать как можно больше реальных ситуаций общения. Наличие реального эффекта обучения активной и свободной речи возможно только при наличии значимой ситуации общения. Соответственно, одним из основных условий обучения общению на иностранном языке является его ситуативность. При этом под ситуацией, в широком смысле, понимается обстановка, сочетание обстоятельств (явлений, предметов) действительности. Следует отметить, что не каждая ситуация может называться речевой. Для этого она должна содержать побуждение к речи. Поэтому некоторые ситуации, несмотря на их естественность и жизненность, не могут считаться речевыми [6].

Коммуникативная (речевая) ситуация представляет собой совокупность обстоятельств, обуславливающих необходимость использования устного высказывания для взаимодействия двух или нескольких коммуникантов. В узком смысле под речевой ситуацией

понимается не просто наличие, а активное присутствие человека, предмета, события, движения, которые в момент речи воспринимаются нашими чувствами.

Для методической науки проблема выяснения сущности речевой ситуации не является новой. В научной литературе встречаются различные трактовки понятия «ситуация». А.А. Леонтьев дает теоретическое обоснование понятия «речевая ситуация», отмечая при этом, речевая ситуация представляет собой совокупность неязыковых и языковых условий, которые нужны для совершения запланированного речевого высказывания [17].

По мнению В.Л. Скалкина, коммуникативная (речевая) ситуация – это ограниченный пределами акта общения динамический комплекс конкретных субъективных и объективных элементов, взаимодействующих между собой. Эти элементы вовлекают человека в процесс языковой коммуникации и обуславливают его речевые поступки, как с точки зрения роли произносящего информацию, так и с точки зрения воспринимающего эту информацию. В этот комплекс включается и сама речь [21].

По мнению Н.И. Гез, речевая ситуация является особым видом проблемной ситуации, «условием задачи», открывающим дорогу к дальнейшему творчеству. Возможный уровень творчества зависит от наличия разных элементов ситуации. Если в их состав входит требующий лишь незначительного языкового видоизменения текст высказывания, то творческий «показатель» минимален; если же текст отсутствует, но имеется определенный стимул («докажи», «выясни», «посочувствуй», «вырази сожаление» и прочее), то от учащегося уже требуется элемент творчества в процессе отбора языкового материала (лексики и тому подобного) и оформления высказывания. Наиболее высокая степень креативности ожидается от учащихся тогда, когда им предоставлены только обстоятельства, в которых они должны будут действовать. [13, 320].

Таким образом, понятие речевой ситуации связано с участниками процесса общения элемента речевой деятельности. Этот элемент возникает на основе взаимодействия или возникновения определенных условий, обстоятельств.

Учебно-речевые ситуации (УРС) представляют собой вид речевых ситуаций, являющихся средством развития устной диалогической и монологической речи, а также способом индивидуализации учебного процесса.

Учебно-речевые ситуации относят к упражнениям открытого типа, так как они исключают единственно верный вариант ответа, решения, выполнения задания, носят творческий характер, и направлены, прежде всего, на содержание высказывания, обеспечивая тем самым максимальную речевую деятельность обучаемых.

Среди современных исследователей, изучающих УРС как средство обучения иноязычному общению, следует выделить Б.М. Джандара, О.А. Дроздову, А.В. Соболеву, Ж.Э. Турсунова, М.Х. Шхапацеву и других.

Вопросами создания и использования УРС в процессе обучения иностранному языку в школах и вузах занимались такие ученые как В.А. Бухбиндер, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.Г. Рогова, В.Л. Скалкин и др. В работах указанных исследователей УРС рассматривается как совокупность экстралингвистических условий, влияющих на речевое высказывание (И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, В.Л. Скалкин и другие), как совокупность речевых и неречевых условий, достаточных для осуществления речевого высказывания (В.Г. Рогова, Ю.Е. Юдин и другие) или же как система взаимоотношений между собеседниками, отражающаяся в их сознании (Е.И. Пассов). Отсутствие единого определения понятия «УРС» также свидетельствует об актуальности исследуемой темы.

Авторами данной статьи была разработана методика обучения учащихся основной школы на основе моделирования учебно-речевых ситуаций. Этапы моделирования УРС для обучения учащихся основной школы иноязычному общению, в целом, соответствуют этапам работы, выделенным Т.М. Кузнецовой [15, 67-69].

Первый этап (предъявление модели) предполагает знакомство учащихся с речевыми моделями. На данном этапе демонстрировался и семантизировался речевой образец (готовый диалог). Благодаря заготовленной речевой модели учащиеся быстрее составляют представление о диалогической речи и овладевают ею. В качестве примера приведем диалог «Im Restaurant» (<https://ru.scribd.com/doc/26508610/Dialog-Im-Restaurant>).

Учитель может дать такую установку:

1) *Lest den Text nach den Rollen und unterstreicht alle einleitenden Konstruktionen.*

После прочтения текста учащимся предлагается отработать интонацию вводных конструкций и реплик-клише речевого этикета:

2) *Jetzt kommt die Mundgymnastik! Hört zu! Sprecht mir nach! Sagt es alle zusammen! Alle im Chor! Beachtet die Aussprache des „ie“!*

На втором этапе (контроль понимания) речевой образец применялся в определенных ситуациях. Обучение отдельным репликам позволяет учащимся продуцировать как диалогические единства, так и свободные диалоги.

Для создания речевой ситуации мы использовали наводящие вопросы. Приведем пример:

1) *Beantwortet meine Fragen!*

2) *Stelle Fragen an die Klasse!*

- Warum sind Sven und Jutta in Restaurant gegangen?
- Warst du schon im Ausland im Restaurant?

- Was haben Jutta und Sven bestellt?
- Was hast du bestellt?
- Welches Essen magst du am besten?

На третьем этапе (подготовка к воспроизведению или драматизации) осуществлялось формирование у учащихся автоматизированного навыка применения речевого образца с помощью моделирования УРС. Для этого использовались речевые упражнения в форме стимулирующих иноязычных высказываний естественных живых ситуаций. Учащиеся не проговаривали определенные речевые структуры (высказывания), а употребляли их осознанно, имея перед собой конкретную речевую задачу.

Учащимся было предложено провести интервью друг с другом. Интервьюер читал заранее подготовленные вопросы, а интервьюируемый отвечал на них без подготовки.

На четвертом этапе (полусвободное говорение) для моделирования УРС использовались свободные ролевые игры, то есть педагог только озвучивал тему игры. Цель данного этапа работы – показать учащимся, что усвоенное комбинирование языкового материала может использоваться для целого ряда аналогичных жизненных ситуаций.

Например, учащимся предлагалась такая ситуация: «Die Altersgenossen aus einem anderem Land kommen unerwartet an, um eure Schule zu besuchen. Organisiert ein Treffen mit ihnen und erzählt ihnen über eure Schule./ Квамвшколу неожиданно приезжают сверстники из другой страны. Организуйте им встречу и расскажите про свою школу, а также вы можете задать им все интересующие вас вопросы».

На пятом этапе (свободное говорение) осуществлялось развитие устной иноязычной речи учащихся, предполагающее комплекс конкретных упражнений. Приведем пример некоторых из них:

1. Креативными и необычными являются упражнения, решаемые с помощью метода отхода от стереотипов.
2. Учащимся предлагалось сделать определенный выбор и обосновать свое решение.
3. Организовывать дискуссию эффективнее всего в виде дебатов между учащимися – либо между двумя учениками, либо между парами, либо между командами учащихся.
4. На основании проведенных дискуссий учащимся было предложено составить диалог на любую из тем, обсуждаемых в ходе дискуссии.

Таким образом, при моделировании УРС для обучения учащихся основной школы иноязычному общению использовался комплексный подход, в рамках которого готовые диалоги использовались только на первом этапе работы как иллюстрации функционального диалога.

По окончании проведенной работы учащиеся экспериментальной группы стали более свободно поддерживать диалог с собеседниками,

проявляли инициативу, задавали вопросы, не стеснялись высказывать свое мнение.

Полученные данные подтвердили эффективность разработанной методики обучения учащихся общению на немецком языке путем моделирования учебно-речевых ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амброс, Е.Р. Система упражнений для развития диалогических умений (на примере цикла «Rules Around Us» УМК «English 5» под редакцией Кузовлева В.П.) // Иностранные языки в школе. – 2015. – №6. – С. 48-54.
2. Астадурьян, А.П. Интеграция учебных ситуаций в процесс обучения: Дис. канд. пед. наук. – Краснодар, 2005. – 194 с.
3. Баликоева, М.И. Интеграция учебно-речевых ситуаций в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки. – 2015. – №4. – 9 с.
4. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. – М.: КомКнига, 2007. – 288 с.
5. Бородин, П.А. Использование межкультурных ситуаций на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – №4. – С. 9-14.
6. Волкова, З.П. Речевые ситуации // Иностранные языки в школе. – 2012. – №4. – С. 47-49.
7. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
8. Гальскова, Н.Д., Василевич, А.П., Акимова, Н.В. Методика обучения иностранным языкам: уч. пособие. – М.: Феникс, 2017. – 350 с.
9. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика, методика. – М., 2006. – 194 с.
10. Горлова, Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. – М., 2010. – 248 с.
11. Джандар, Б.М., Шхапацева, М.Х. Учебная ситуация как основа коммуникативно-ситуативного обучения русскому языку как иностранному // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №2. – С. 129-135.
12. Исхакова, Ф.С. Обучение правильной неподготовленной диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 2015. – №3. – С. 68-72.
13. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. – М.: Литературная учеба, 2016. – 640 с.
14. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности. – Оренбург, 2015. – 267 с.
15. Кузнецова, Т.М. Обучение устной речи на основе модели коммуникативной ситуации // Иностранные языки в школе. – 2013. – №4. – С. 65-71.
16. Кузьмина, Е.В. Обучение межкультурному профессиональному полилогическому общению на основе учебно-речевых ситуаций в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. – 2014. – №3. – С. 22-25.
17. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Ленанд, 2014. 224 с.
18. Лысикова, И.В. Интенсивное обучение диалогической речи в школе с углубленным изучением английского языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – №5. – С. 27-32.

19. Обносов, Н.С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие // Иностранные языки в школе. – 2012. – №4. – С. 102-107.

20. Просвирникова, Е.Н. К вопросу о моделировании речевых ситуаций в ходе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Вестник РУДН. – 2006. – №1. – С. 27-31.

21. Скалкин, В.Л., Рубинштейн, Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 2012. – №4. – С. 3-4.

22. Фадеева, Л.В. Теория и методика обучения немецкому языку как второму иностранному. – М.: Флинта, 2012. – 88 с.

23. Царенкова, В.В. Интеграция учебно-речевых ситуаций в процессе обучения иностранному языку в неязыковом УВО // Высшее техническое образование. – 2017. – №1. – С. 93-98.

24. Шамов, А.Н. Методика обучения немецкому языку. Практический курс. – М.: Флинта, 2018. – 248 с.

25. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: уч. пособие для вузов. – М.: Икар, 2014. – 454 с.

СТАДИИ ВВЕДЕНИЯ ПОЛИЛОГА В ИНТЕНСИВНОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Гаджиева Флора Минетуллаевна

студентка V курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Методика интенсивного обучения имеет солидное теоретическое обоснование и апробирована для самых разных контингентов обучающихся. Интенсивное обучение оказывает ярко выраженное мотивирующее воздействие, способствует быстрому формированию речевых умений.

Для методики интенсивного обучения характерна ролевая организация учебного материала. Языковой (речевой) материал сконцентрирован в полилогах на иностранном языке. Полилог – основной учебный текст, «модель реального общения», образец для дальнейшей реальной коммуникации на языке [Китайгородская 2009: 46; Тюленева, Степкин, Бударина 2018: 10]. Введение полилога представляет собой четырехкратное предъявление материала, т.е. проходит четыре стадии. Рассмотрим данные стадии. Мы будем использовать наименования стадий,

предложенные Тюленевой Т.В., Степкиным Н.П., Будариной Т.А. [Тюленева, Степкин, Бударина 2018].

При этом мы будем обращаться к учебнику немецкого языка «BunteStufen» («Разноцветные ступеньки») для 5-6-х классов, разработанному в русле интенсивной методики и содержащему 10 полилогов. [Яцковская, Каменецкая 2004]. А именно, мы укажем, как можно организовать введение первого, второго и третьего полилогов из данного учебника. Они называются «Wollen wir uns bekannt machen!» («Давайте познакомимся!»), «Morgenstunde hat Gold im Munde» («Утренний час дарит золотом нас»), «Willkommen in unserer Schule!» («Добро пожаловать в нашу школу!»)

Суть **первого** предъявления полилога («**Знакомство с ситуацией**») состоит в том, чтобы ввести учащихся в новую ситуацию общения, раскрывая место и время действия, линии поведения действующих лиц полилога (членов группы). Преподаватель разыгрывает события, непосредственно общаясь с группой, сопровождая фразы переводом, жестами и мимикой. [Китайгородская 1986: 130]

Перед введением первого полилога, который представляет сцену знакомства детей из немецкоязычных стран, учитель должен сделать вступление. Мы предлагаем следующий текст вступления, который можно использовать перед введением полилога «Wollen wir uns bekannt machen!» Текст составлен по образцу вступления к полилогу «Bekanntschaft» из учебного пособия Тюленевой Т.В., Степкина Н.П., Будариной Т.А. «Немецкий язык в полилогах. Практика устной речи для начинающих». Само вступление представлено в учебно-методическом пособии тех же авторов «Обучение иностранному языку с использованием интенсивной методики» [Тюленева, Степкин, Бударина 2018: 41 - 42].

Дорогие друзья! У нас с вами будет весьма необычное занятие - целое театральное представление. Мы разыграем такую историю. Действие происходит в наше время в России, в городе Москва, где переводчица и ответственная за группу Фрау Шмидт встречает 10 ребят из делегации «Дети за мир». Они прибыли из немецкоязычных стран в Россию, чтобы посетить города и сёла, школы, познакомиться со страной, завести новых друзей. Переводчица знакомится с ребятами. Полилог называется „Wollen wir uns bekannt machen!“ (Давайте познакомимся!). Сначала я одна разыграю этот полилог на немецком языке с переводом на русский язык. А вы слушайте. Обращайте внимание на мою интонацию, жесты, мимику. Постарайтесь вникнуть в ситуацию общения, почувствовать ее. Впоследствии вы будете исполнять роли этих немецких ребят, а я – роль ответственной за группу. Когда ваш герой будет впервые вступать в общение, я назову вас вашим «новым» именем и дам вам бейдж, который вам нужно будет тут же прикрепить к одежде. На этом бейдже будут написаны по-немецки ваши имя, фамилия, город, из

которого вы как будто бы приехали. Вы будете играть свою новую роль на протяжении всего учебного года. Я уверена, что исполнение этой роли доставит Вам большое удовольствие! Постарайтесь запомнить не только свою роль, но и роли ваших товарищей.

После того, как учитель разыграл события, которые произойдут с героями, он должен задать вопросы на русском языке. А школьники должны на них также на русском языке ответить. Мы предлагаем задать следующие вопросы:

- *Как вам понравилась эта история?*
- *Где и когда разыгрывается действие?*
- *Кто действующие лица?*
- *Что вы можете рассказать о своем герое?*
- *Как вы можете его охарактеризовать?*
- *Какие вежливые слова и фразы произносятся в полилоге?*
- *Какие пословицы используются в полилоге?*

Ввиду того, что в возрасте 11 - 12 лет у детей зачастую довольно смутные представления о местонахождении европейских стран и городов, мы советуем после первого предъявления показать на карте Европы немецкоязычные страны, их столицы и другие города, в которых проживают действующие лица полилога. Чтобы поближе познакомить учащихся с данными городами, можно показать картинки с видами этих городов. Мы рекомендуем также дать некоторые лингвистические комментарии. Детям будет интересно узнать, что названия городов Лейпциг и Липецк имеют родственные корни и произошли от славянского слова «липа», а Кёльн был основан римлянами как «колония ветеранов», отчего и получил имя «Колон» (Кёльн). [Герасимов]

Приступая к первой стадии введения каждого последующего полилога, преподаватель должен с помощью вопросов организовать повторение учащимися содержания предыдущего полилога, а также сделать вступление к новому полилогу. Работая с полилогом «MorgenstundehatGoldimMunde», дети учатся спрашивать, который час и отвечать на этот вопрос, учатся договариваться о встрече, указывать место и время встречи. Мы рекомендуем педагогам использовать перед введением этого полилога такие слова: *«Дорогие друзья! Давайте вспомним, что произошло с нашими героями. Скажите, пожалуйста, сколько у нас действующих лиц? Как их зовут? Откуда они приехали? Чем они увлекаются? Зачем они приехали в Россию? (Ученики отвечают на вопросы) А теперь мы разыграем с вами такую историю! Действие происходит на следующий день, утром. Ребята рано просыпаются, чтобы успеть на экскурсию в школу. Они слегка взволнованы, в предвкушении интересных событий, которые должны произойти в этот день. Наша новая история называется «Morgenstunde hat Gold im Munde» (Утренний час дарит золотом нас). Итак, начнём!»*

В рамках третьего полилога «Willkommen in unserer Schule!» герои рассказывают о своей школе, а также участвуют в экскурсии по российской школе. Перед введением этого полилога мы рекомендуем задать вопросы ученикам, которые помогут вспомнить содержание предыдущего полилога: «Ребята! Перед тем как начать следующую историю, давайте вспомним, что случилось с героями. Кто из ребят любит рано вставать? Какие умывальные принадлежности искал Рейнер? У кого по утрам дома (в Германии, в Мюнхене) всегда скандал и почему?» Вступлением к третьему полилогу могут служить следующие слова: «А теперь давайте разыграем интересную историю! Ребят у школы встречает один ученик и проводит для них небольшую экскурсию по школе. Он также передает гостям интересные новости из жизни школы. Наша новая история называется «Willkommen in unserer Schule!»

Задачей **второго** предъявления полилога («Хоровая имитация») является обеспечение произвольного запоминания нового учебного материала. События и ситуации вводимого полилога разыгрываются всеми учащимися вслед за преподавателем. Как и при первом предъявлении полилога, педагог сопровождает фразы переводом, жестами и мимикой. Все фразы учащиеся произносят хором, повторяя за педагогом не только слова, но и жесты, мимику, интонацию, ритмические постукивания и т. д. [Яцковская, Каменецкая Кн. для учителя 1998: 16].

Наглядность и жесты помогают усвоить языковые явления. Приведем несколько примеров того, как можно использовать эти невербальные средства при работе с полилогом «Wollen wir uns bekannt machen!» Пример 1: В полилоге используются среди прочего возвратные глаголы, и мы предлагаем внедрить следующий жест: когда произносится сам глагол, то педагог, а затем и каждый учащийся осуществляет движение левой рукой, напоминающее жест приглашения, а когда произносится возвратное местоимение *sich*, то делается аналогичный жест правой рукой. Так создается впечатление, что на ладонях говорящего располагаются эти две части. С помощью этих жестов, например, в предложении «*Ich interessiere mich für Wissenschaft, Technik, Kunst*» (Я интересуюсь наукой, техникой, искусством) выделяются слова «*interessiere*» и «*mich*». Пример 2: При произнесении фразы «*Ihr macht eine Reise durch unser Land, ein großes und schönes Land*» (Вы совершите путешествие по нашей стране, большой и красивой стране) мы предлагаем выделить слово *durch*, проводя рукой в воздухе длинную дугу и слово *großes*, разводя руки широко в стороны и показывая тем самым большой размер. Пример 3: Произнося фразу «*In der Mappe hier sind Faserstifte und Papier*» (В этой папке фломастеры и бумага), учитель может указать на заранее подготовленную папку с фломастерами и бумагой, затем заглянуть в неё и показать содержимое учащимся.

Работая со вторым полилогом, можно, например, использовать для

непроизвольного запоминания фразы «*Das ist ungerecht!*» (*Это несправедливо!*) резкий взмах обеими руками, который передает возмущение, а для запоминания клише «*Wie spät ist es?*» (*Сколько времени?/ Который час?*) – наклон головы к согнутой в локте левой руке (кисть находится перед грудью), сопровождающийся вопросительным взглядом на (воображаемые) наручные часы (желательно, чтобы у учителя были настоящие часы).

Касательно третьего полилога мы предлагаем следующие рекомендации: произнося фразу «*Keine Ahnung!*» (*Понятия не имею*), учитель должен развести руки в стороны, пожимая плечами; говоря «*Nicht nötig*» (*Не надо*), - продемонстрировать жест «стоп» рукой; произнося «*Wir sind einverstanden*» (*Мы согласны*), - кивнуть головой.

Отметим, что полилог «*Wollen wir uns bekannt machen!*» можно поделить на два ситуативно выделяемых блока: 1-й блок — до появления робота Robby Groß, 2-й блок — после его появления. Их можно вводить по отдельности, проходя в отношении каждого блока стадии «Знакомство с ситуацией» и «Хоровая имитация».

Стадия **третьего** предъявления полилога (**«Повторение во внутренней речи»**) направлена на произвольное запоминание материала. Преподаватель негромко, в нейтральной тональности произносит фразу на родном языке, делает паузу, давая возможность учащимся припомнить иноязычный эквивалент, затем он произносит эту фразу на иностранном языке и снова делает паузу, в течение которой учащиеся повторяют данную фразу про себя. Ученики, кстати, могут пользоваться текстом в качестве зрительной опоры и следить по нему, что обеспечит соединение слухового и графического образов текста в восприятии учащихся [Китайгородская 1986: 134].

Приведем пример: при работе с полилогом «*Wollen wir uns bekannt machen!*» учитель сначала произносит фразу робота Robby на русском языке «*Я способный, образованный, люблю детей и животных*», затем он дает время для припоминания ее немецкого эквивалента, а затем произносит фразу на немецком языке «*Ich bin begabt, gebildet, kinderlieb und tierlieb*» и делает паузу для проговаривания фразы учащимися во внутренней речи.

На **четвертой** стадии введения полилога (**«Восприятие на фоне музыки»**), преследующей цель закрепления учебного материала в памяти учащихся и организации их отдыха в конце столь насыщенного занятия, приглушается свет, звучит тихая, успокаивающая, эмоционально нейтральная музыка, и преподаватель негромко, спокойно читает текст на иностранном языке. Обучающиеся, сидя в удобных креслах, закрыв глаза, слушают музыку и текст полилога [Тюленева, Степкин, Бударина 2018: 47]. При этом музыка должна доминировать над голосом учителя. [Китайгородская 2009: 21].

Есть множество музыкальных произведений, подходящих для реализации данной стадии. Мы рекомендуем использовать сонату В.А. Моцарта К309, композицию «Утро» из сюиты Э. Грига «Пер Гюнт», композицию «Mariage d'Amour» Поля де Сенневиля и Оливье Туссена и т.п.

Итак, мы представили четыре стадии введения полилога в интенсивной методике обучения иностранным языкам и предложили некоторые рекомендации по введению некоторых полилогов в учебнике для 5 - 6-х классов «BunteStufen».

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп./Г.А.Китайгородская. – М.: Высшая школа, Научно-образовательный центр«Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва, 1986. – 302 с.
3. Тюленева Т.В., Степкин Н.П., Бударина Т.А. Обучение иностранному языку с использованием интенсивной методики: Учебно-методическое пособие. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2018. – 146, [3] с.
4. Яцковская Г.В., Каменецкая Н.П. Разноцветные ступеньки: Кн. для учителя к учеб. нем. яз. для 5-6 кл. шк. с углубл. изуч. нем. яз. - М.: Дом педагогики, 1998. - 128 с.
5. Яцковская Г.В., Каменецкая Н.П. Разноцветные ступеньки: Нем. яз.: Учеб. для 5-6 кл. шк. с углубл. изуч. нем. яз.- 4-е изд., исправ. и доп.- М.: ООО «Издательский дом ОНИКС 21 век», 2004. — 320 с.: ил.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. Герасимов В., блог о путешествиях, сайт«Travelask», раздел «Вопросы и ответы» URL: <http://travelask.ru/questions/107518-odin-iz-naibolee-krupnyh-gorodov-germanii-byl-osnovan-esche>

**РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ
«ОБЪЕКТЫ ЯДЕРНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ИНДИИ» (“NUCLEAR
PROGRAMS OF DIFFERENT COUNTRIES”) ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
КУРСАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

Ереметова Карина Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Федерального государственного казенного военного образовательного
учреждения высшего образования Военная академия связи
имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного,
Санкт-Петербург, Россия

Юренская Светлана Алексеевна

преподаватель кафедры иностранных языков
Федерального государственного казенного военного образовательного
учреждения высшего образования Военная академия связи
имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного,
Санкт-Петербург, Россия

Цель статьи – рассмотреть методику проведения занятия по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”) с использованием дидактического материала для обучения курсантов неязыковых военных вузов.

Цель обусловила обращение к ряду исследований в области педагогики и методики преподавания (М.В.Ляховицкий, Э.А.Штульман, И.Ф.Комков, Б.Д.Лемперт, В.Н.Ратников и др.) [4]. Например, в работах В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, С.Г Шаповаленко приводятся различные определения средств обучения и классификации, рассматриваются принципы создания систем средств обучения [3].

Вопросы создания отдельных видов средств обучения рассматривались М.В.Ляховицким, М.И.Дубровиным, В.Й.Ивановой-Цыгановой и мн. др. Такие ученые, как С.Ф.Шатилов, С.В.Аблам, А.Н.Щукин, З.С.Харьковский, Т.Н.Кузьмичева, Л.Д.Цесарский, В.М.Глускин, М.И.Дубровин, Бурова Л.И., Алещанова И.В., Фролова Н.А. и др. занимались изучением ряда вопросов, связанных, главным образом, с применением средств обучения в учебном процессе [1], [2], [6]. Психолого-педагогические обоснования широкого применения наглядности раскрыты в исследованиях Станкевича И.А.

Исследования С.Г.Шаповаленко, А.А.Степанова (по учебному телевидению), Л.П. Прессмана (по дидактике экранно-звуковых средств обучения), Н.М.Шахмаева оказали большое влияние на разработку

теоретических вопросов создания и применения средств обучения по всем учебным предметам, в том числе и по иностранным языкам.

Итак, при разработке курса обучения большое внимание уделяется дидактическим материалам – особому типу учебных пособий, преимущественно наглядных, которые применяют для освоения и закрепления изучаемого материала. Они мотивируют к познанию, обучают работать с разными информационными источниками. Такие материалы помогают тренироваться, развивать мышление и различные навыки курсантов. Дидактические материалы позволяют разнообразить процесс обучения, сделать его более увлекательным. Использование дидактического материала способствует активизации образовательной деятельности обучающихся и экономии учебного времени. Дидактические материалы в большинстве случаев предназначены для самостоятельной работы курсантов, но также могут использоваться преподавателем на аудиторных занятиях.

Дидактические материалы представляют собой разного рода вспомогательные материалы и пособия, которые используются в дополнение к основным учебным пособиям и программам. Как правило, эти материалы являются наглядными: карты, таблицы, карточки, схемы, обобщенные планы, памятки (инструкции), справочные материалы, тексты самостоятельных работ, контрольных работ, тесты с возможностью самоконтроля, алгоритмы выполнения задания, задания с проблемными вопросами, а также материалы, созданные на базе информационных технологий (электронные таблицы, схемы, пособия, презентации и видеоуроки) [8].

При подготовке к занятиям с курсантами групп переводчиков и команд курсантов к участию в олимпиаде по иностранному языку одним из ключевых вопросов, занимающих много времени и сил преподавателя, является подбор материалов для решения конкретных учебных целей. Учебные материалы должны обладать следующими характеристиками: быть актуальными, разноплановыми, тренировать и совершенствовать языковые навыки и умения, активизировать познавательную деятельность курсантов, расширять их кругозор, мотивировать на дальнейшее изучение иностранного языка и т. д. [7]. Таким требованиям соответствует дидактический материал, разрабатываемый по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”).

Для расширения общего кругозора курсантов и совершенствования языковых навыков владения английским языком в рамках программы подготовки переводчиков и команд курсантов к участию в олимпиаде по иностранному языку возможно проведение серии занятий по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”), в ходе которых рассмотреть ядерные программы и ядерный потенциал таких стран как РФ, США, Франция, КНР,

Великобритания, Пакистан, Индия, Израиль, КНДР и Иран. На занятиях по данной теме целесообразно использовать различный дидактический материал на английском языке:

- раздаточный материал (карты, схемы, таблицы, диаграммы и др.);
- наглядный материал с использованием современных информационных технологий (презентации, видео- и аудио-материалы и др.).

Например, обучающимся можно представить информацию следующими способами:

- при помощи карт — страны, обладающие ядерным оружием, страны, разместившие на своей территории ядерное оружие, страны-участницы ядерных альянсов;
 - при помощи схем — структуру ядерных объектов одной из стран, разрабатывающие ядерное оружие и претендующие на вхождение в клуб мировых ядерных держав в ближайшие 5-10 лет;
 - при помощи таблиц — историю распространения ядерного оружия в мире, страны с указанием даты начала развития ядерных программ, даты первого ядерного испытания и текущего состояния испытаний;
- при помощи диаграмм - количество ядерных боеголовок по странам мира (общее количество, в готовности, в запасе);

при помощи презентации, видео-материалов — принцип действия ядерного оружия, запрещенные виды ядерного оружия, последствия его применения;

при помощи аудио-материалов — интервью с учеными, экспертами-аналитиками в области ядерных разработок и ядерных программ.

В данной статье приводится план проведения практического занятия «Объекты ядерной инфраструктуры Индии» (“Indian Nuclear Facilities”) длительностью два академических часа в рамках темы «Ядерные программы различных стран мира» [9].

В рамках данного занятия преподаватель ставит следующие учебные цели:

1. Формирование лексической базы, активизация нового лексического материала по теме;
2. Формирование навыков и умений иноязычной речевой деятельности: говорения и чтения;
3. Совершенствование навыков чтения текста. Обучение поисковому чтению;
4. Обучению письменному переводу публицистического текста.

Воспитательными целями являются воспитание стремления к совершенствованию знаний, формирование культуры письменной речи, развитие познавательной активности и расширение кругозора курсантов.

В ходе практического занятия освещается ряд учебных вопросов:

6. Введение и систематизация новой лексики по теме “Indian

Nuclear Facilities”: терминология, названия организаций,

7. Работа с текстом: “Indian Nuclear Facilities” (выполнение лексико-грамматических упражнений),

8. Выполнение письменного перевода,

9. Разговорная практика по теме “Indian Nuclear Facilities” (вопросно-ответная беседа, устное реферирование, обсуждение).

В качестве учебно-материального обеспечения служат раздаточный материал:

- Тренировочная таблица №1 “Structure of the Indian Nuclear Facilities” (на английском языке с пропусками):
 1. Nuclear-Component Production (5 facilities)
 2. Nuclear-Enrichment (7 facilities)
 3. Nuclear-Fuel Fabrication (7 facilities)
 4. Nuclear-Heavy Water Production (8 facilities)
 5. Nuclear-Power Reactors (7 facilities)
 6. Nuclear-Reprocessing (4 facilities)
 7. Nuclear-Research Reactors (10 facilities)
 8. Nuclear-Research and Development (14 facilities)
- Тренировочная таблица №2 “Structure of the Indian Nuclear Facilities” (для заполнения готового перевода):

№ п/п	Название объекта	Входит в состав/подчиняется	Местоположение, размер /производств. мощность	Назначение и особенности
-------	------------------	-----------------------------	---	--------------------------

- Тексты на английском языке [9].

Пример текста на английском языке:

Nuclear-Component Production

Bharat Heavy Electricals Limited

Last Updated: September 1, 2003

Location: Bhopal, Madhya Pradesh

Subordinate To: Ministry of Heavy Industry & Public Enterprises

Size: 18 regional offices, 14 manufacturing divisions, and four power sector center

Facility Status: Operational

Bharat Heavy Electricals Limited (BHEL) is the largest power equipment manufacturer in India, and its generating sets account for nearly 65 percent of India's power generating capacity. BHEL is also one of the world's top six producers in the power sector. The company was founded in 1956 in Bhopal

(Madhya Pradesh) and today includes 18 regional offices, 14 manufacturing divisions, and four power sector centers. BHEL employs nearly 47,000 personnel and produces a wide range of power sector industrial goods including valves, generators, pumps, boilers, and turbines. This equipment is utilized for coal, gas, nuclear, and hydel power plants. Due to BHEL's involvement in the Indian nuclear sector, the company was targeted for US. sanctions following the May 1998 nuclear tests.

- Мультимедийный комплекс.

Занятие начинается с рапорта дежурного курсанта о готовности группы к занятию и причинах отсутствия курсантов. Преподаватель объявляет тему и цели занятия, а также последовательность и продолжительность отрабатываемых учебных вопросов.

В основной части практического занятия преподаватель вводит новые лексические единицы по теме: “Indian Nuclear Facilities”, контролирует запись терминов и аббревиатур в словари. Примером оформления специальной терминологии с переводом служит следующая таблица:

Аббревиатура	Перевод
AHWR (Advanced Heavy Water Reactor)	современный тяжеловодный ядерный реактор
BARC (Bhabha Atomic Research Center)	Центр атомных исследований им. Хоми Баба
Boosted fission weapon	оружие, действующее по принципу деления
BWR (Boiling Water Reactor)	ядерный реактор с кипящей водой
CANDU (Canada Deuterium Uranium)	технология канадского тяжеловодного реактора под давлением «КЭНДУ»
DAE (Department of Atomic Energy)	Департамент по атомной энергии Индии
IGCAR (Indira Gandhi Centre for Atomic Research)	Центр атомных исследований им. Индиры Ганди
FBR (Fast Breeder Reactor)	реактор-размножитель на быстрых нейтронах
FRFRP (Fast Reactor Fuel Reprocessing Plant)	завод по переработке облученного ядерного топлива (ОЯТ)
HWB (Heavy Water Board)	Совет по тяжелой воде Индии
MOX (oxide mixed fuel)	смешанное оксидное топливо (СОТ)
MOX fuel bundles	тепловыделяющие элементы

	(ТВЭЛы)
NFC (<u>Nuclear Fuel Complex</u>)	Комплекс по производству ядерного топлива
PFBR (Prototype Fast Breeder Reactor)	прототип реактора-размножителя на быстрых нейтронах
PHWR (Pressurized Heavy Water Reactor)	тяжеловодный ядерный реактор
Plutonium-uranium carbide	уран-карбидное ядерное топливо
PREFRE Plant (Power Reactor Fuel Reprocessing Plant)	завод по переработке топлива энергетических реакторов
PUREX (US-developed plutonium-uranium extraction process)	процесс жидкостной экстракции урана и плутония при переработке ОЯТ
yellowcake (U ₃ O ₈)	урановый концентрат

Важным этапом занятиям является фонетическая отработка курсантами новых лексических единиц: хором за преподавателем, в парах и закрепление лексического материала посредством фронтального опроса.

Работа с текстом “Indian Nuclear Facilities” включает выполнение ряда лексико-грамматических упражнений. Примерами заданий могут быть: Make up questions to underlined words, Fill in the gaps with an appropriate word or phrase in English, Put the words in order, Match the two parts of the sentences и т.п.

Необходимым пунктом достижения учебных целей урока является выполнение письменного перевода. Преподаватель распределяет тексты в зависимости от количества курсантов в группе и уровню владения языковыми навыками (по 1-3 текстов). Далее проводится инструктаж по правилам работы над письменным переводом, разъяснение порядка выполнения и правил оформления работы. В ходе самостоятельной работы с текстами курсанты записывают перевод в тренировочную таблицу по каждому объекту по следующим пунктам: название объекта, местоположение, в состав какой организации входит, подчиняется, размер/производственная мощность, назначение и особенности. По итогам работы курсанты должны представить таблицу (образец выполненного перевода):

1.	<u>Компания «Барат Хэви Электрикалс» (Bharat Heavy Electricals Limited, BHEL)</u>	Министерство тяжелой промышленности и государственных предприятий	н.п. Бхопал, шт. Мадхья-Прадеш, Индия 18 региональных отделений, 14 производственных подразделений	Крупнейший производитель энергетического оборудования в Индии, на его долю приходится почти 65 % промышленной мощности Индии. Производит товары промышленного
----	---	---	---	---

		ий Индии	и четыре центра энергетического сектора	сектора: клапаны, генераторы, насосы, котлы и турбины для угольных, газовых, ядерных и гидро-электростанций. Компания находится под санкциями США после ядерных испытаний в мае 1998 г.
--	--	----------	---	--

В последней части занятия проводится разговорная практика на основе текста “Indian Nuclear Facilities” с использованием средств наглядности. При помощи мультимедийного комплекса преподаватель демонстрирует карту ядерных объектов Индии (на англ. языке) и кратко описывает структуру ядерных объектов. Групповая работа курсантов состоит в заполнении пропусков в тренировочной таблице по структуре ядерных объектов Индии, где указаны только группы объектов. Используя тексты на английском языке, курсантам необходимо перевести заголовки и вставить в пропуски названия объектов в зависимости от группы, к которой они относятся. Курсанты рассказывают о структуре ядерных объектов, отрабатывая при этом следующие выражения:

- ... are classified into ... categories
- ... include(s) ...
- ... consist(s) of ...
- ... make(s) up of ...

Преподаватель дает задание каждой группе на поисковое чтение 3-4 текстов с целью извлечения конкретной информации по объектам. Впоследствии проводится фронтальный опрос курсантов (вопросно-ответная беседа):

- What is the name of the facility?
- Where is it situated/located in?
- When was it founded in?
- Which group of facilities does it belong to?
- What kind of products does it manufacture?
- Which organization is it subordinated to?
- What is the most interesting information about the facility?

Устное реферирование текста “Indian Nuclear Facilities” проводится по следующему плану:

1. Заголовок текста

The title of the text is ...

2. Главная идея текста

The text is about ...

The text deals with ...

The text addresses the issue of

The text highlights ...

The purpose of the text is to give the reader some information about ...

3. Содержание текста

According to the text, ...

Firstly, ...

Secondly, ...

Thirdly,

Furthermore it's necessary to point out that ...

It should be noted that ...

It's a well-known fact that...

On one hand, ...

On the other hand, ...

In conclusion, ...

To wrap it up, ...

In the big perspective ...

4. Личное мнение

In my opinion, ...

My point (stand, position, stance, view) is that ...

I believe that ...

It's worth noting that ...

В заключительной части занятия подводятся итоги, выставляются оценки и даются рекомендации по выполнению задания на самостоятельную подготовку (выучить новую лексику урока (по тетрадам) и составить рассказ об одном из объектов ядерной инфраструктуры Индии).

Таким образом, разработка дидактического материала к практическому занятию по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”) производится по следующему алгоритму:

1. определение целей обучения на практическом занятии;
2. отбор содержания учебного материала по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”) и методики его преподавания;
3. определение цели использования дидактического материала по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”);
4. разработка планов практических занятий с использованием дидактического материала по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”);

5. выбор способа представления дидактического материала по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”), выбор средств;
6. разработка дидактических заданий к текстам по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”);
7. разработка методических рекомендаций к занятию по теме «Ядерные программы различных стран мира» (“Nuclear Programs of Different Countries”) и рекомендаций для самостоятельной работы;
8. выработка критериев оценки результатов обучения;
9. разработка средств контроля знаний курсантов;
10. включение дидактического материала в образовательный процесс;
11. интерпретация полученных результатов и разработка рекомендаций по дальнейшему совершенствованию дидактического материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Дидактические средства развития учебно-познавательной компетенции// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-4. – С. 691-695
2. Бурова Л. И. Дидактические основы формирования профессиональных навыков информационно-поискового чтения при подготовке специалистов в высших учебных заведениях : (На материале англ. яз.) : Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. : Спец. 13.00.08 / [Воронеж. гос. техн. ун-т]. - Воронеж, 1998. - 20 с.
3. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие в контексте различных дидактических подходов // Образование и наука. -2012. - № 7. - С. 67-78.
4. Лемперт Б.Д. К вопросу о методах обучения иностранным языкам / Б.Д.Лемперт // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 4. – С. 13–17.
5. Шамаева. М.И. Семенова В.Д., Ситникова Н.В. Дидактический материал "Национально-региональный компонент на уроках английского языка" : Пособие для учащихся / Шамаева М.И., Семенова В.Д., Ситникова Н.В.. - Якутск: Нац. кн. изд-во "Бичик", 1995. - 76 с.
6. Щукин А.Н, “Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов”. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с. .
7. Современные проблемы лингвистики и дидактики: междисциплинарный подход в гуманитарных науках: материалы VIII Международной научно-практической конференции, [редакционная коллегия: канд. пед. наук, доц. Е. Ю. Малушко (отв. ред.) и др.]. - Волгоград : Волгоградский государственный университет, 2018. - 162 с.

Электронные ресурсы удаленного доступа

8. Коновалова А.А. Дидактические материалы / А.А. Коновалова [Электронный

ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2013/10/11/didakticheskie-materialy> (дата обращения: 17.04.2019)

9. The Nuclear Threat Initiative. Building a safer world. Washington, 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nti.org/learn/countries/india/facilities> (дата обращения: 15.03.2019)

ОБУЧЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Зыкова Анастасия Сергеевна

студентка V курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

В практике преподавания иностранного языка большую трудность для педагога представляет обучение ознакомительному чтению. Оно требует от педагога хорошей методической подготовки, высокого уровня сформированности профессиональных умений. Ознакомительное чтение является важным видом чтения, поэтому в школьном курсе обучения иностранному языку развитию умений этого вида чтения уделяется очень большое внимание. Вопросы обучения ознакомительному чтению рассматриваются в трудах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Е.А. Маслыко, С.К. Фоломкиной и др.

В российской методике под ознакомительным чтением понимается быстрое чтение всего текста с целью понимания основного содержания, выявления ключевых вопросов, проблем и способов их решения в тексте. Оно требует умения отличать важную информацию от второстепенной [Гальскова 2002: 130]. Целенаправленное внимание к языковым элементам слова и составляющие анализа исключаются, достаточно осознания 70-75% информации текста. (Т.е. содержит 25-30 % второстепенной информации.) Обычно читающий довольствуется пониманием примерно 70% информации, и этот показатель принимается за норму, причем не потому, что отец не может достичь полного и точного понимания, а потому, что оно в данном случае ему просто не требуется [Маслыко 1997: 95-96].

Для ознакомительного чтения рекомендуются довольно длинные тексты, легкие в языковом отношении, с незначительным количеством избыточной информации. Наиболее подходящими являются аутентичные

художественные тексты или тексты информационного характера. Таким образом, домашнее и индивидуальное чтение относят к ознакомительному чтению [Гальскова, Гез 2004: 235].

С.К. Фоломкина выделяет **условия**, определяющие успешность обучения именно ознакомительному чтению: дефицит времени, требующий чтения в быстром темпе; обеспечение одноразового чтения про себя; проверка понимания основной информации; исключение перевода на родной язык, так как «перевод противоречит природе ознакомительного чтения» [Фоломкина 1987: 116].

Отметим, что, если уровень сформированности у учащихся таких качеств, как прилежание, ответственность, добросовестность не высок и требуется усиленный контроль за работой учеников со стороны педагога, то мы допускаем организацию процесса ознакомительного чтения как чтения вслух одним учащимся или несколькими учащимися по очереди. Но все остальные условия должны быть соблюдены.

Реализация данного вида чтения требует формирования (развития) следующих **умений**:

- прогнозировать содержание текста с опорой на заголовок, начало текста, рисунки;
- выделять в тексте смысловые вехи;
- определять главную мысль;
- отличать важную информацию от второстепенной;
- устанавливать логическую связь между фактами и событиями;
- обобщать информацию, делать выводы;
- пользоваться в процессе чтения сносками, лингвострановедческими комментариями к тексту;
- пользоваться словарем, справочной литературой;
- догадываться о значении отдельных слов, несущих существенную для понимания основного содержания информацию (на основе сходства с эквивалентами в родном языке, по словообразовательным элементам, по контексту);
- игнорировать незнакомые слова, незнание значения которых не мешает пониманию основного содержания [Гальскова, Гез 2004: 241].

С одной стороны, необходимо формировать (развивать) указанные умения у учащихся, чтобы они могли реализовать такой вид чтения, как ознакомительное. С другой стороны, именно в процессе ознакомительного чтения, в ходе обучения этому виду чтения, и формируются названные выше умения.

Как известно, обучение всем видам чтения, в том числе и ознакомительному, проходит в три **этапа**: *предтекстовый*, *текстовый* и *послетекстовый*. Различные этапы направлены на формирование различных речевых умений и навыков, имеют свои цели обучения,

реализуются с помощью разных упражнений и заданий. В пособии Н.Д. Гальсковой «Современная методика обучения иностранным языкам в средней школе» упражнения для обучения ознакомительному чтению представлены группами, в соответствии с указанными выше этапами.

В рамках **предтекстового** этапа, который реализуется до чтения текста, происходит пробуждение мотивации к работе с текстом, актуализация личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других образовательных областей, осуществляется прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовок, рисунки и т.д. Здесь необходимо соблюдать важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна касаться его содержания, иначе школьникам будет неинтересно его читать, поскольку ничего нового для себя они в этом тексте уже не найдут.

Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения. Именно на этом этапе развиваются коммуникативные умения чтения, поэтому он самый продолжительный во времени и может включать самые разнообразные задания. Как было сказано выше, ознакомительное чтение – это одноразовое чтение; нецелесообразно многократно читать один и тот же текст, поскольку, если содержание текста известно, то его повторное прочтение теряет коммуникативный смысл. Повторное чтение целесообразно лишь в том случае, если речь идет о поиске дополнительной, уточняющей информации.

Послетекстовый этап предполагает использование содержания прочитанного текста для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи [Гальскова 2003: 135 - 136].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез обозначают множество видов заданий для обучения ознакомительному чтению:

- 1) прочитайте план, определите, соответствует ли он последовательности изложенных в тексте фактов;
- 2) расположите вопросы в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- 3) составьте план текста;
- 4) найдите в тексте ответы на вопросы;
- 5) выберите правильный ответ из 3-4 вариантов;
- 6) озаглавьте текст;
- 7) найдите основную мысль;
- 8) сделайте выводы;
- 9) подчеркните в каждом абзаце 1-2 предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
- 10) составьте на основе содержания текста схему (диаграмму);
- 11) назовите наиболее интересные данные из текста, укажите, где их можно использовать;

- 12) выпишите основную информацию;
- 13) кратко передайте содержание текста в устной или письменной форме [Гальскова, Гез 2004: 241-242].

Мы проанализировали комплекс упражнений для обучения ознакомительному чтению в учебнике по немецкому языку «Horizonte» для 7-ого класса. Для обучения ознакомительному чтению авторы данного учебника ставят перед учащимися задачу понять основное содержание текста и ответить на вопросы: О чем текст? Кто автор? Кому адресовано сообщение? и т.д. При этом подобные вопросы не требуют развернутых ответов [Аверин 2013 Кн. для учителя: 20]. Приведем упражнения для обучения ознакомительному чтению из упомянутого учебника. В основном, это задания на поиск соответствия. Большинство из них выполняется на послетекстовом этапе. В учебнике многие упражнения для обучения чтению предлагаются в совокупности с упражнениями на говорение, аудирование и письмо, связанными с теми же текстами. Приведем упражнения для обучения чтению вместе с сопутствующими им упражнениями.

Пример 1. Задание на поиск соответствия.

- a) Lies das Blog und ordne die Fotos zu.
- b) Hör die Dialoge und ordne sie zu.

Учащимся сначала предлагается прочитать текст. Возможна организация работы в группах, в этом случае необходимо распределить части текста между учащимися и попросить их прочитать вслух весь текст по частям по очереди, друг за другом. После прочтения нужно соотнести части текста с фотографиями. Затем учащиеся должны прослушать диалоги (другие тексты о тех же объектах) и попытаться определить, где они могут прозвучать, т.е. сопоставить их с предложенным списком названий мест (Einheit 1 - «Wie war's in den Ferien? », упр. 6a-b) [Аверин 2013 Учебник: 8 - 9].

Пример 2. Задание на поиск соответствия.

- a) Lies den Chat und ordne 1–5 und a–e zu!
- b) Was sind eure Tipps für Daniel? Sammelt in der Klasse.
- c) Schreib einen Tipp.

Учащиеся сначала должны самостоятельно прочитать текст чата и выполнить задание на поиск соответствия (пункта). В задании *b* требуется дать советы и рекомендации Даниэлю в его трудной жизненной ситуации и обсудить их в классе. Задание *c* требует написать ответ Даниэлю в чате (Einheit 3 - «Freundschaft», упр. 13a-c) [Аверин 2013 Учебник: 26].

Пример 3. Задание на выбор правильного ответа.

Lies das Plakat und Aufgaben 1-3. Welche Aussagen sind richtig?

Учащимся нужно прочитать информацию на плакате, посвященном празднованию Нового года, ознакомиться с заданиями и выбрать

правильный ответ из трех предложенных вариантов («Kleine Pause», Lesen und Verstehen) [Аверин 2013 Учебник: 31].

Пример 4. Задание на поиск соответствия.

- a) Sieh den Comic auf Seite 33 an und hör zu.
- b) Lies die Texte und ordne sie den Bildern zu.
- c) Hör noch einmal zur Kontrolle.

Учащиеся рассматривают титульную страницу и прослушивают аудиозапись. В задании *b* учащимся предлагается прочитать тексты и соотнести их с картинками на стр. 33. После этого рекомендуется прослушать аудиозапись еще раз (задание *c*) для проверки, правильно ли выполнено задание *b* (Einheit 4 - «Bilder und Töne», упр. 1a-c) [Аверин 2013 Учебник: 34].

Пример 5. Задание на поиск соответствия.

- a) Was passt zusammen? Ordne die Texte und Bilder auf Seite 49 zu.
- b) Lies die Sätze und hör die Aussagen. Welche Sätze passen zu wem?
- c) Lies die Sprechblasen und ergänze das «Denk nach».
- d) Sprecht über die Bilder auf Seite 49 in der Klasse.

Учащихся просят прочитать о предпочтениях школьников в области моды и подобрать к ним картинки. Задание *b* требует прочитать высказывания, прослушать текст и определить, к каким персонажам какое высказывание относится. Далее, в рамках задания *c*, учащиеся читают реплики, анализируют грамматический материал рубрики «Denk nach» и заполняют пропуски. В задании *d* учащимся нужно снова рассмотреть иллюстрации на стр. 49 и сказать, что из изображенных предметов им нравится, а что нет, и почему. В качестве опоры они могут использовать не только иллюстрации, но и высказывания со стр. 49 (Einheit 6 - «Das gefällt mir», упр. 1a-d) [Аверин 2013 Учебник: 50].

В процессе анализа учебника «Horizonte» для 7-го класса нами было обнаружено 5 упражнений для развития навыков ознакомительного чтения, 4 из них – задания на поиск соответствия. Мы считаем, что этого недостаточно и рекомендуем педагогам использовать дополнительные тексты для ознакомительного чтения и разрабатывать задания к ним.

ЛИТЕРАТУРА

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

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

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам в средней школе/Пособие для учителя. – М.: Аркти, 2002. – 192 с.

4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

5. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. – Минск: Высшая школа, 1997. – 522 с.

6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. / С.К. Фоломкина // . – М.: Высшая школа, 1987. – 205 с.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Кузнецов Николай Александрович

студент V курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Произносительная сторона речи является важной составляющей общения на иностранном языке. Это не только фонетическое оформление речи, но и комплекс речедвигательных навыков, которые его определяют. В данное понятие входят следующие компоненты: навыки голосообразования, речевого дыхания, воспроизведения звуков и их сочетаний, навыки словесного ударения и фразовой интонации, включая все ее средства, а также нормы орфоэпии. [Гальскова 2009: 240].

Поэтому формированию слухопроизносительных навыков при обучении иностранному языку следует уделять большое внимание с первых уроков. Содержание обучения иноязычному произношению составляют единицы языка данного уровня. Иными словами это звуки и звукосочетания, интонемы (интонационные модели) и единицы речи: фразы, в частности, разные типы предложений, связный текст (в том числе стихотворный), и определенные действия с данными единицами.

Фонетический минимум на начальном этапе должен включать в себя все звуки и фонетические явления, которые являются характерными для немецкого произношения и вызывают определенные трудности у учащихся [Бим 1988: 143].

Работа над произношением учащихся длится на протяжении всего школьного курса обучения иностранному языку.

Слухо-произносительная база формируется, как правило, на начальном этапе обучения; на дальнейших этапах она совершенствуется, так как каждый этап представляет свою значимость по отношению к

обучению произносительной стороне речи. Необходимо иметь в виду несколько важных моментов:

1) на начальном этапе обучения фонетике не должно быть ничего упущено, так как это может привести к возникновению неправильных произносительных привычек, исправление которых будет являться очень трудной задачей;

2) работу над произношением необходимо продолжать на последующих этапах обучения, потому что в условиях неязыковой среды достигнутый уровень может быть быстро утрачен, и происходит разрушение уже сформировавшихся навыков.

Становление слухо-произносительных навыков состоит из определенной последовательности: ознакомление со звуками, тренировка и произношение, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении.

Тренировка, происходит на основе эталонов. Для этого предусмотрено два типа упражнений: подготовительные или тренировочные упражнения в рецепции и упражнения в воспроизведении и видоизменении языкового материала.

Сохранение и совершенствование навыков произношения является задачей продвинутого этапа обучения. Работу над произношением следует по возможности вписать в общую работу над иностранным языком [Гальскова 2004: 280].

Если говорить о проблемах, которые возникают при обучении фонетике немецкого языка, то здесь можно выделить следующие моменты:

1) фонетическая интерференция;

2) отсутствие в УМК вводного фонетического курса при обучении второму иностранному языку.

Фонетическая интерференция проявляется в подмене звуков. Интерференция имеет место в том случае, когда системы языков являются схожими. Учащимся трудно увидеть разницу в произношении отдельных звуков. Но так как в произношении и вокализации этих звуков в разных языках есть значительные отличия, то перенесение из одной системы звукового оформления в другую порождает фонетические искажения. Это также осложнено тем, что в некоторых современных УМК, особенно по второму иностранному языку, отсутствует вводный фонетический курс и вследствие этого при произнесении звуков, учащиеся опираются на уже известную им языковую систему первого иностранного языка.

Для решения обозначенных трудностей в начальном периоде работы над иностранным языком предлагается использовать игровые фонетические упражнения, поскольку в действующих учебниках немецкого языка их содержится небольшое количество. Приведем соответствующие примеры.

Welcher Laut ist das? Цель: формирование навыков фонематического слуха.

Учитель зачитывает фонетическое стихотворение, в котором доминирует какой-либо звук. Дети должны отгадать его.

«Welches Wort ist das?» Цель: формирование навыка установления адекватных звукобуквенных соответствий.

Ход игры: обучаемым предлагается набор из 10-20 слов. Преподаватель начинает читать с определенной скоростью слова в произвольной последовательности. Обучаемые должны найти в списке слов произнесенные преподавателем и поставить рядом с каждым из них порядковый номер по мере их произнесения преподавателем.

Sag ein Wort!

Ведущий бросает участникам игры по очереди мяч, называя звук, участники возвращают мяч, называя слово, в котором этот звук слышится.

«Слышу – не слышу». Цель: формирование навыков фонематического слуха.

Ход игры: обучаемые делятся на команды. Преподаватель произносит слова. Если он называет слово, в котором есть долгий гласный ... или ..., обучаемые поднимают левую руку. Если в названном слове есть также согласные звуки или гласные, все поднимают обе руки. Преподаватель записывает ошибки играющих на доске. Выигрывает команда, которая сделала меньше ошибок.

«Эхо». Большую помощь в отработке новых звуков оказывает игра «Эхо». В конце занятий обязательно нужно повторить с детьми звуки, которые они узнали на уроке. Необходимо следить за правильной артикуляцией. Отвернувшись в сторону, отчетливым шепотом произносятся пройденные звуки. Дети, как эхо, повторяют каждый звук вслед за учителем.

Перечисленные игровые упражнения активно использовались на уроках немецкого языка в период педагогической практики. Они положительно влияли на осознанное понимание учащимися отличительных особенностей немецкого произношения и способствовали его корректному формированию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностранный язык». - М.: Просвещение, 1988.- 256 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез.- М.: Издательский центр «Академия», 2004.- с.336.
3. «Логопедия» под редакцией Л.С.Волковой.- М., Просвещение, 1989 г.
4. «Понятийно - терминологический словарь логопеда» под редакцией В. И. Селиверстова. - М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997 г.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-НЕГЕРМАНИСТОВ

Макарова Валентина Петровна

старший преподаватель кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Маслова Антонина Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Михаэль Штацнер

дипломированный социальный педагог,
коммерческий директор общества языка, культуры и туризма
Висбаден, Германия

Цели освоения дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» требуют от студентов владения сформированными на коммуникативно достаточном уровне умениями говорения, чтобы осуществлять устную форму общения, направленную на установление контакта и взаимопонимания с носителями языка, выполнять функции доказательства, убеждения, выражать эмоциональное отношение к передаваемому сообщению. Таким образом, «говорение как вид речевой деятельности представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи сообщения, содержанием которого является умение выражать мысли в устной форме» [Зимняя 1991: 107].

Как показывает практика обучения немецкому языку студентов-негерманистов, они испытывают значительные трудности при овладении умениями иноязычного говорения, что обусловлено, на наш взгляд, рядом объективных причин, а именно:

- спецификой самой иноязычной деятельности, для которой характерна «беспредметность», «беспредельность» и «неоднородность» [Зимняя 1991: 107];

- направленность овладения иноязычной речевой деятельностью: «сверху-вниз» [Выготский 1991: 305];

- психологические особенности студентов: выявленное в ходе тестирования преобладание у них лингвистических способностей над коммуникативными;

- сложившееся у студентов субъективное негативное отношение к возможности овладения говорением на немецком языке.

Как подчеркивает И.А. Зимняя, «Важная характеристика усвоения – его управляемость»[Зимняя 1991: 96]. «Именно от того, как предъявлен учебный материал учащимся, какое отношение к себе он вызывает, какова роль учителя в этой встрече, будет зависеть успешность и прочность усвоения школьником учебного материала»[Зимняя 1991: 107].

Таким образом, одним из возможных путей оптимизации обучения говорению на немецком языке является использование идей методического управления познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка, а также разработанных в рамках этой теории средств управления, что в свою очередь, предполагает понимание его сущности, особенностей функционирования. По мнению К.Б. Есипович, «Методическое управление может быть дифференцированно как личностно-ориентированный подход к построению процесса обучения по данному конкретному предмету с учетом уровня интеллектуального развития учащихся, а также уровня их обученности по данному предмету, их способностей и задатков, т.е. предпрограммы учащихся, благодаря чему обеспечивается гарантированный уровень обученности каждого учащихся по предмету [Есипович 1985:64].

В данной статье предлагается опыт использования схематической наглядности как средства управления при обучении говорению, исходя из следующих положений: 1) роль схематической наглядности; 2) функции предлагаемой схематической наглядности; 3) место разработанной схематической наглядности в учебном процессе. Выбор схематической наглядности в качестве средства управления обучением говорению обусловлена тем, что схема конкретизирует в себе черты конкретного абстрактного мышления; она представлена наглядно в пространстве и служит тем самым объектом зрительного восприятия, помогая симультанно схватывать образ явления. При этом она выполняет контролирующую, корректирующую и гностическую функции [Ждан, Гохлернер 1972:115].

Объектом нашего рассмотрения является страноведческий аспект обучения говорению, поскольку материалы, представленные в учебниках, являются поверхностно информативными и не отражают современную действительность стран изучаемого языка. Для того чтобы студенты могли рассказать самое важное и интересное, не заучивая тексты наизусть, весьма эффективным является использование на уроках зрительной схематической наглядности, так как ее применение обеспечивает точность, достоверность и актуальность информации.

При организации зрительного ряда необходимо учитывать следующие принципы: 1) доступность содержания изображения; 2) удобочитаемость схемы – шрифт или символы и цвет изображения; 3)

однозначность, лаконичность изображения, которые обеспечивают точное понимание смысла информации, исключая его двоякое толкование; 4) композиционная организация, которая обеспечивает логически связанное восприятие изображения, лучшее понимание зрительного ряда и помогает построению речевого высказывания, выполняя роль зрительной опоры.

Особо следует обратить внимание на цветовую гамму схематической наглядности, так как информация, воспринимаемая зрением, составляет до 90% получаемой информации. Опора на цветовую наглядность повышает положительный эмоциональный настрой студентов при обучении их иноязычной речевой деятельности. Так, расположение основных наименований цветов в определенной последовательности, исходя из методики цветных выборов М. Люшера, позволяет воздействовать на эмоциональное состояние студентов. Характеристики цветов по М. Люшеру включает в себя четыре основных и четыре дополнительных цвета. К основным цветам относятся: синий, сине-зеленый, оранжево-красный, светло-желтый.

Основные цвета, по мнению М. Люшера, символизируют следующие психологические потребности: а) синий – потребность в удовлетворении, спокойствии, устойчивой положительной привязанности; б) зеленый – потребность в самоутверждении, чувство уверенности, настойчивость; в) красный – потребность активно действовать и добиваться успеха, сила волевого усилия; г) желтый – потребность в перспективе, надежда на лучшее, мечты, активность, стремление к общению, экспансивность, веселость.

Дополнительными цветами являются: фиолетовый, коричневый, черный, серый. Они символизируют негативные тенденции в эмоциональном состоянии человека: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения. Использование этих цветов в схематической наглядности крайне неблагоприятно. Однако следует подчеркнуть, что значение основных цветов в наибольшей степени определяется их взаимным расположением. Согласно М. Люшеру, наиболее благоприятными из них являются:

а) зеленый + синий – позитивное состояние, стремление к признанию, к деятельности, обеспечивающей успех;

б) зеленый + красный – активное стремление к успеху, к самостоятельным решениям, преодоление преград в деятельности;

в) красный + зеленый – деловое возбуждение, активное стремление к цели, стремление к активной оценке своей деятельности;

г) красный + желтый – деловое, слегка повышенное возбуждение, увлеченность, оптимизм, стремление к контактам, расширение сферы деятельности.

Уровень работоспособности учащихся по методике М. Люшера определялась исходя из следующих посылок:

а) зеленый цвет характеризует гибкость волевых проявлений в сложных условиях деятельности, чем обеспечивается поддержание работоспособности;

б) красный цвет характеризует силу воли и чувство удовлетворенности, стремление к достижению цели;

в) желтый цвет отражает надежды на успех, спонтанное удовлетворение от участия в деятельности, ориентация на дальнейшую работу.

Если эти три цвета стоят все вместе при изображении предмета или явления в схеме, то вероятно более продуктивная деятельность, более высокая работоспособность.

Так, например, при рассказе о Германии к каждому пункту приводятся выделенные цветом опорные слова и выражения, обеспечивающие точность и правильность высказывания, учитывая наиболее благоприятное для восприятия взаиморасположение цветов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. - М.: Светотон, 1995.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. - М., 1982. Т.2.
3. Ждан Н.Н., Гохлернер М.М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. – М.: Просвещение, 1972.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
5. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе – М., 1988.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ УРОКА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Мухтарова Карина Маратовна

студентка V курса факультета иностранных языков Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

В настоящее время модернизация российского образования с неизбежностью влечёт за собой необходимость поиска новых подходов к преподаванию иностранного языка. Обращение к нетрадиционным формам обучения предполагает влияние педагога на деятельность каждого ученика и вовлечение его в активную учебно-практическую деятельность.

Нетрадиционные формы урока используются, в первую очередь, для повышения эффективности образовательного процесса за счет активизации деятельности учеников на уроке. Они дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, науке, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний. Учащиеся на подобного рода уроках переходят в иное психологическое состояние, обеспечивающее им положительные эмоции.

Сама организация нетрадиционной формы урока подводит учащихся к необходимости творческой оценки изучаемых явлений, особенно результатов деятельности человека, т.е. нетрадиционные формы урока способствуют выработке определенного позитивного отношения к учёбе. В процессе проведения нетрадиционных форм урока складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов. Интерес к работе вызывается и необычной формой проведения урока, которая избавляет процесс обучения от обыденности.

Существует целый ряд определений нетрадиционного урока, но мы выделим определение Л. В. Жаровой, поскольку оно наиболее полно отражает суть исследуемой нами проблемы:

«Нетрадиционные уроки – это уроки, которые по целям, по форме организации, по методам и содержанию отличаются от обычных уроков». [Жарова Л. В., 1993: 38]

Нетрадиционные формы урока иностранного языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учеников группы/класса, а также реализуются с неизменным использованием средств слуховой и зрительной наглядности. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера:

- осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме;
 - обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку;
 - предусматривается минимальное участие на уроке учителя.
- [Хуторской А.В., 2004: 341-342]

Итак, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия.

Проанализировав литературу по теме исследования, мы выделяем следующие особенности нестандартного урока:

- 1) единый (сквозной) сюжет;
- 2) взаимосвязанное построение всех этапов нестандартного урока;
- 3) необычная подача материала;
- 4) применение нестандартных средств обучения;
- 5) распределение ролей между участниками такого урока;
- 6) взаимодействие всех участников процесса. [Хуторской А.В., 2004:

343]

Задачи, решаемые в ходе нестандартных уроков:

1. Развитие мыслительной активности обучающихся.
2. Повышение коммуникативной направленности обучения.
3. Развитие самостоятельности учеников.
4. Развитие творческой инициативы школьников.
5. Усиление мотивации изучения иностранного языка.
6. Обеспечение связи учебного материала с жизненными

ситуациями. [Хуторской А.В., 2004: 346]

Также стоит отметить большую роль интерактивной доски и интернета в проведении нестандартных уроков.

В целом, различают такие виды нетрадиционных уроков, как урок-игра, урок-сказка, урок-соревнование, урок - деловая игра (аукцион, биржа), интернет-урок, урок-исследование, урок-анализ, урок-экскурсия, урок-спектакль, урок-праздник, урок-интервью, урок-эссе, интегрированный урок, видео-урок, урок-проект, урок-КВН, урок-мюзикл, урок-презентация.

В школах учителя зачастую обращаются только к применению проектной методики. Об этом также свидетельствует учебник «Horizonte». Почти в каждой главе учебника в конце представлено задание в виде проектной работы. В книгах для учителя также даны планы работ для сильно мотивированных групп и слабо мотивированных групп. В УМК «Horizonte» преобладают информационные и творческие проекты; по числу: групповые; по продолжительности: краткосрочные и минипроекты. Всего в УМК с 5 - 9 класс представлено 17 проектных заданий. Типы проектов рассматривались по характеру доминирующей в проекте деятельности, по профилю знаний, по числу участников и по продолжительности. В 9 классе количество уроков-проектов увеличивается.

В каждом из проектов могут быть реализованы одна или несколько из следующих задач, которые мы свели в единый список:

- воспитывать культуру речи при публичном выступлении;
- развивать творческую языковую инициативу;
- расширять лингвистический кругозор;
- развивать навыки публичного выступления;
- развивать внимание и память;

- научить собирать информацию, систематизироваться и делать выводы на её основе;
- развивать умение речевого взаимодействия;
- развивать логику краткого высказывания;
- развить межкультурную компетенцию;
- развивать творческие способности при работе над проектом.

Так как в школах в качестве сценарного урока доминируют уроки-проекты, хотелось бы представить видео-урок, который был разработан и проведен в 8 классе на педагогической практике. В силу сложности лексики аутентичных документальных фильмов, работу с данным видом урока стоит начинать не раньше 7 класса. Чем старше дети, тем легче воспринимаются неадаптированные фильмы.

Цель урока:

Научить учащихся воспринимать на слух (с использованием зрительных опор) названия достопримечательностей, новый лексический материал по теме «BerlinerLuft» и лингвострановедческую информацию.

Задача урока:

а) расширить кругозор учащихся по страноведению;

Видео-урок – это процесс, состоящий из трех этапов:

1) предпросмотрового;

2) демонстрационного;

3) постпросмотрового;

До показа видеофрагмента ученикам предлагается заполнить ассоциограмму ключевым словом „Berlin“ и уточняющим вопросом: „Was wisst ihr über Berlin?“

Даются вопросы по содержанию, чтобы подготовить учеников к работе с видео.

Wo liegt diese Stadt? An welchem Fluss? Welche Sehenswürdigkeiten Berlins wisst ihr?

Далее можно переходить к демонстрационному этапу (его еще называют активный этап), просмотру видео. Самый распространенным видом просмотра является просмотр с паузами. Перед этим у учеников на партах уже лежит раздаточный материал (рабочие листы). Они их заранее просматривают и заполняют во время пауз.

Постпросмотровый этап: ученики выполняют упражнения по списку. Проверить степень понимания и усвоения лексики, можно с помощью написания письма немецкому другу. Это может быть домашним заданием.

В заключении хотелось бы сказать, что нестандартные уроки являются неординарными подходами к преподаванию учебных дисциплин. Нетрадиционные формы уроков поддерживают интерес учащихся к предмету, повышают мотивацию к обучению, способствуют развитию социокультурной компетенции учащихся. У школьников возникает практическая потребность в применении иностранного языка. Важно,

чтобы владение языком стало совершенно естественным умением для всех выпускников вне зависимости от того, чем они планируют заниматься в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин М. М. Немецкий язык. 5-9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – М. : Просвещение : Cornelsen, 2011.
2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 203 с.
3. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Пиданова Татьяна Александровна

студентка V курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Игровыми приемами принято считать методы активного обучения, которые включают в себя игровые действия или отдельные, единичные элементы активизации, не имеющие сложных правил, с примитивной процедурой действий конкретных участников и коротким контролем времени. [Кругликов 2012: 45-46].

Для более подробного изучения использования игровых приемов на уроке немецкого языка как второго иностранного автор провел анализ учебно-методического комплекта (УМК) «Горизонты» для 7-х классов. Этот УМК направлен именно на обучение немецкому языку как второму иностранному, и учитывает все особенности и сложности преподавания немецкого после английского и русского языков.

В ходе анализа учебника «Горизонты» для 7х классов было выявлено в общей сложности 9 игровых приемов: 4 лексических, 1 грамматическая, 2 лексико-грамматических, 2 на развитие коммуникативной компетенции.

Лексическая игра (Lehrbuch стр. 15 №4)

направлена на презентацию и семантизацию новых лексических единиц. Учащимся предлагается прослушать аудио, и по звукам угадать,

что это за профессия. Затем осуществляется первичная активизация лексики в устной и письменной форме. При этом учащиеся работают в парах. На выполнение дается 10 минут. Для выполнения этого задания рекомендуется использовать Arbeitsblatt 1 «Meine Pläne». Учащиеся вписывают в таблицу рабочего листа речевые образцы из задания, характеризующие каждую профессию, и составляют предложения.

В результате этой игры обучающиеся ознакомятся с новой лексикой, познакомятся с формами мужского и женского рода данных существительных. После игры учащиеся будут готовы к выполнению домашнего задания (Arbeitsbuch стр.14 №6).

Грамматическая (Lehrbuch стр.53 №6) игра направлена на активизацию грамматического материала, в данном случае, на тренировку склонения имён прилагательных. Учащимся представлена таблица, состоящая из трех столбцов. В первом столбце представлены глаголы в их начальной форме, во втором – существительные, а в третьем прилагательные, но в виде альтернативы, например, schwarz/weiß. Их задача выбрать любые слова из каждого из столбцов и составить грамматически верное предложение. Авторы также уточняют в задании, что предложения могут допускать некую бессмысленность, главное – грамматика. Игра рассчитана на 15 минут. В ходе игры обучающиеся вспомнят склонение прилагательных, склонение личных местоимений, а также повторят основные формы глаголов.

В учебнике имеются игры, используемые для **развития коммуникативной компетенции (Lehrbuch стр. 45 №9)**. Задание напоминает игру в жмурки. Одному учащемуся завязывают глаза, другие учащиеся дают ему указания, что он должен сделать: передвигаться по классу, взять или положить что-то и т. д. Игра проводится в быстром темпе, водящие сменяют друг друга. Она преследует и воспитательные цели, чтобы школьники могли себя представить, как чувствуют себя слепые люди или люди с нарушением зрения. Затем водящий комментирует свои ощущения по образцу речевых примеров учебника.

Таким образом, основным преимуществом данного УМК можно считать наличие интересных игр, которые авторы предлагают применять на этапах ознакомления с лексикой, изучения нового грамматического материала, или развития речевых умений. При этом, количество игр все равно ограниченное. Но имеется большое количество материала, которое можно использовать в качестве основы для различного рода игр: ассоциогаммы, интересные задания на сравнение русской и немецкой культуры, и множество заданий, которые можно выполнить не «по шаблону».

Во период пед.практики и проведения уроков в 7-х классах часто использовались игры, не представленные в УМК.

Например:

«Лото»

Цель: повторение и закрепление ранее изученных лексических единиц.

Материал: карточки, как билеты в лото, фишки (из картона). Только вместо цифр в ячейках – слова на родном языке. Для данной игры понадобится примерно половина урока (20-25 минут).

Ход игры:

Учитель раздает ученикам карточки в виде таблицы. В ячейках таблицы написаны слова по-русски или наклеены картинки по теме. Затем учитель диктует слова по-немецки (scheußlich, trocken, wahrscheinlich, wunderbar u.s.w) Учитель называет слова с паузами. Дети во время паузы должны закрыть это слово фишкой. Затем учитель проверяет работы детей и оценивает их.

Игра с кубиком

Цель: закрепление спряжения глаголов и их временных форм.

Материал: кубик, где на каждой из шести сторон будет указано личное местоимение; карточки с глаголами в инфинитиве.

Ход игры: Дети по очереди бросают кубик, где выпадает одно из местоимений. Затем берут карточку с глаголом и изменяют глагольную форму в соответствии с выпавшим местоимением.

«Словесный портрет»

Цель: тренировка речемыслительной деятельности на иностранном языке посредством формирования и формулирования монологического высказывания типа описания.

Ход игры: стоя спиной к спине, играющие описывают друг друга после минуты наблюдения. Работа выполняется в парах, по кругу, по цепочке. Каждый записывает три утверждения о своем сходстве и три – о различиях с партнером. Затем участники игры обмениваются мнениями.

Можно заметить, что все эти игры языковые. Связано это с тем, что немецкий как второй язык после английского является для школьников особенно трудным понимании грамматики, в построении предложений и запоминании лексики. Не имея элементарных лексико-грамматических знаний и навыков, заговорить становится все более сложной задачей. Именно игровые технологии, применяемые для повторения или закрепления материала, помогают не только упростить и ускорить процесс осознания и запоминания новой информации, но и повысить интерес и мотивацию учеников.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Аверин М. М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 7 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М. М. Аверин, Е. Ю. Гуцалюк, Е. Р. Харченко. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение : Cornelsen, 2017. 144с.

3. Кругликов В.Н. Методы активного обучения: разработка и проведение занятий СПб., ВИСИ, 2012.

ЯЗЫКОВЫЕ НАВЫКИ И СПЕЦИФИКА ИХ РАЗВИТИЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ ПЕРСИДСКИМ - ФАРСИ ЯЗЫКОМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД)

Туктарова Алина Ильнуровна

студентка V курса факультета иностранных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Викторин Виктор Михайлович

доцент кафедры восточных языков
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

مردمان بخرد اندر هر زمان
راز دانش را به هر گونه زبان
А.А.Дж. Рудаки, 858 -
941 гг. н.э.

Какой мы не возьмем язык и век,
Всегда стремится к знанию человек
Пер. Сем. Изр. Липкина, 1972 г.

В данной статье рассматриваются особенности формирования языковых навыков в обучении персидскому языку на начальном этапе. Однако, соавторы отметили, что его особенности не вполне соответствуют требуемым по Федеральному государственному образовательному стандарту. Ведь подготовлен он был ощутимо на основе «западных». Поэтому соавторы вводят термин «навыки языка фарси», выделяя из них первоначальные для русскоязычного школьника и группируя трудности на пути их упрочения.

Предпринятое анкетирование школьников, опрос учителей и экспертные оценки учёных показали, с какими сложностями сталкиваются и ученики, и те, кто уже давно считает персидский язык своим родным – вторым языком. Большинство школьников отметило недостаточность игровых видов деятельности на уроках, из этого можно сделать вывод, что

детям необходимо постоянная смена деятельности. Добавляют и нехватку релаксации (физкультминутки) на уроках фарсӣ.

Система школьного образования не преодолела стадии кризиса. Для исследования проблемы, как преподавать, мы проанкетировали учителей и экспертов в персидском языке. Отметим они, что дети зачастую испытывают проблемы в произношении, правописании (графика) и иногда в заучивании слов, зафиксировали ряд сложностей в переводе с русского на фарсӣ.

Уверенно предполагается нами и собеседниками по опросу, что изучение персидского языка имеет яркие перспективы в будущем для нашего региона в целом, преимущества, которых будут описаны в данной статье.

На сегодняшний день темп жизнедеятельности в человеческом сообществе резко возрос, а связи между людьми, их группами, народами и странами многократно углубились и расширились. Усложнились при этом задачи и направленность образования, начиная со школьного. И стала более очевидной роль языкового многообразия в межкультурном пространстве планеты, в государствах и их регионах.

Осенью 1994 г., по инициативе Губернатора Астраханской обл. А.П. Гужвина, были восстановлены прерванные ещё за 60 лет до того связи нашего региона с прикаспийскими провинциями ("останы", استان ها) Ирана [См. подробнее об этом: Викторин 1995, 7]. Примерно тогда же эпизодическое изучение персидского (фарсӣ) языка (в факультативе, на курсах) было начато в реорганизованном Астраханском госуд. техническом университете. Сравнительно быстро оно в Астраханском перешло госуд. университете, тогда «педагогическом», в профессиональное, систематическое – с 2000 г.

Вскоре, с 2003 г., при поддержке Генерального консульства ИРИ, был предпринят опыт школьного (спец. лицей, гимназия) преподавания данного языка. Осуществляется оно сейчас с 5- го по 11- ый класс, по специальным программам. Очень многие выпускники избирают далее путь ВУЗовской учёбы именно по данному профилю.

В предлагаемой статье соавторы намерены обобщить опыт работы с учениками на начальном этапе (9 - 11 лет), уточнить основные трудности в овладении языком для астраханских русскоязычных школьников - подростков, выяснить пути и методические средства по эффективному преодолению таковых с формированием у ребят прочных и надёжных «навыков» в изучаемом языке.

Использованы методы наблюдения, опроса, анкетирования и интервьюирования и учащихся, и их педагогов. Методологически мы стремились совместить классический для отечественной лингвистической и педагогической науки «деятельностный» подход (К.-Ц. Левин, А.А. Потебня, Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.Н. и А.А.

Леонтьевы, Э.С. Маркарян, Г.В. Рогова и др., С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов и др.) с более новым и современным – «коммуникативным» (Г.Э. Пальмер, Г.К. Лозанов, Г.А. Китайгородская, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, Е.Н. Соловова, О.Ю. Сурженко, В.Н. Филиппов и др.).

Помимо этого, учтены достижения советской и российской гуманитарной науки в сфере «педагогике сотрудничества» (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов и мн. др.). А также некоторые важные позиции виднейших востоковедов по преподаванию и изучению непривычных для россиян «восточных» языков (акад. В.А. Гордлевский, В.Д. Аракин, В.Б. Иванов, Ю.А. Рубинчик, И.В. Овчинникова и др.).

При этом в указанный ряд включены как российские авторы – уроженцы Ирана (А.К. Мамед-Заде, Б. Ашадї, Ас. Саберї и др.), так и работающие сейчас в этой соседней нам, дружественной стране (ведущие иранские русисты М.А. Хазандарлу, Ш.Г. Мохаммад-Заде и др.).

Специально для рассмотрения темы мы приняли тезис о совершенно особом эвристическом статусе «языкового образования» (перс. آموزش زبان), на всех его этапах. Учтены и требования Госстандарта РФ к «языковым навыкам» для разного возраста учащихся [Стандарт основного общего и начального обр. по иностранным яз. 2004 : 3 с.].

Однако, Госстандарт оказывается ощутимо сориентирован более на западные языки. И поэтому сразу же отметим особенности фарсї – персидского и специфику социальных условий его изучения: возрастает популярность обучения этому языку; обычное представление о «сложности восточных» явно преувеличена – иранские языки родственны славянским, их грамматический строй несложен и прозрачен, а конструкции хорошо запоминаются детьми; восточные языки прекрасно стимулируют память, на уровне сложных математических уравнений, а при изучении алфавита – задействована мелкая моторика, важная для мыслительного развития.

The last but not – the least. Изучение персидского-фарсї открывает редкостные для дальнейшей учебы и работы, особенно в условиях приграничного евразийского существования Астрахани и регионе. С этим найти работу не составит сложностей, и выпускники всегда востребованы на рынке труда, притом в международной сфере деятельности.

Но овладение языком – длительный, сложный и ступенчатый процесс. Под ключевым термином «навык» (перс. مهارت) мы понимаем важнейшее качество человеческого познания и практики уверенно формировать, через многократные повторение и закрепление, актуальные знания и умения «навсегда», с доведением опыта до автоматизма, без необходимости постоянных внешних корректировки и самоконтроля. Поэтапные усилия при этом целенаправлены, их назначение и вектор

(становление и наличие «навыка») обычно чётко осознаются обучающимся.

Суммируя несколько определений «навыка» (психолог, проф. С.Л. Рубинштейн, школа лингвиста акад. Л.В. Щербы, методисты-лексикографы Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, др.), получаем, что это – целостное сознательное действие с запланированной автоматизацией его путём усилий и упражнений. Но в результате выработки навыка человек спокойно «выключает» отслеживание её этапов из своего актуального целеполагания [См. и ср.: Азимов, Щукин 1999, 166]. Заметим, что современная «шкала компетентностей», принятая в системе образования (Г. Гарфинкель, учёный США с корнями в России, и мн. др.), уступает, на наш взгляд, всему рассматриваемому нами, поскольку подразумевает постепенность сложения ... именно «навыков».

Что же касается «языковых навыков» – то они в числе самых важных, с трудом достижимых, но затем очевидно прослеживаемых. «Языковой навык» – это целостный охват базы языка и её составных частей, неизбежный при любом типе обучения. Именно обязательный в итоге «уровень навыка» определяет степень владения языком. Эти навыки образуются (чаще в тандеме «учитель – ученик, ученики») при осознанном овладении языковыми средствами общения, сочетают в себе как надёжную устойчивость, так и гибкость в применении.

Возьмём среди таковых навыков фонетические, лексические, грамматические и графические (последние именно в восточных языках первостепенны и принципиальны). Усвоение языка как системно - структурного образования определяет качество речи обучающихся как процесса.

Выделим ряд факторов (детерминант), определяющих преподавание данного языка для старших детей-младших подростков. Таковы, на наш взгляд, прежде всего: общие принципы и Госстандарт современного языкового преподавания; наличие и подбор учебников и пособий; подготовленность и собственные «навыки», творческие находки педагогов; юный возраст обучающихся, требующий и сложных, и облегчённых средств работы – с постоянной релаксацией; мотивация детей и их родителей к «язык. образованию»; родной язык и опора на него; особенности персидского (фарси) языка, включая графику «справа налево», грамматический "изафёт", послелого, формы обращения; складывающаяся (особая и интересная) астраханская практика работы и др.

Заметим, при всём этом что в психологии старших детей / младших подростков чаще всего выделяется неуверенность в своих силах и вообще проявляется «языкобоязнь». Связанная проблема – «языковой барьер» и поначалу труднопреодолимая интерференция родного языка (русского).

Отсюда следует расхождение между знанием основ языка (грамматики и лексики, правил) и возможностью его применения.

И выделим «навыки фарси - языка» (مهارت های زبان فارسی) как рабочий термин нашего изучения темы. Перечислим главные среди них и их особенности, исходя из начатого нами опроса с экспертами. Ведущим они посчитали фонетический навык, а грамматический – напротив, подчинённым. Лексически от «прямого заучивания» слов, как все отвечавшие согласны, никуда не уйти. А арабская графика вызывает разное индивидуальное отношение к себе: для кого-то она легка, для кого-то с трудом преодолима. Не отмечают больших трудностей с произношением, Всегда и неизменно популярно чтение,

Персидский язык ярко отличается от тех, что дети привыкли изучать в школе. Этот язык обладает богатой многовековой литературной традицией, включая признанные шедевры мировой литературы. Несмотря на сложную с первого взгляда графику, грамматика языка фарси весьма проста и логична. В нем отсутствует разветвлённая ветвь грамматики, как, например, в английском языке. Наш опрос показывает, что дети чаще всего хотят продолжать в дальнейшем обучение языку. А некоторые даже хотят изучать арабский язык.

Преодолеть порог и барьер данного языка (آستانه و مانع) дидактически и методически, в работе с данным контингентом возможно путём применения различных подвижных игр и физкультминутки. Так же советуется применение песен и средств изобразительного искусства.

Пересмотр подходов к изучению иностранных языков в России, начатый в 80-х гг. прош. века (с «перестройкой» и «открытостью») ещё не завершился. «Недокоммуникация» на уроках – в остатках зубрёжки, когда преподаватели уделяют много времени для грамматики, но мало для построения разговора учеников. Нестойкость методики для языков «восточных» усугубляет положение. Впрочем, «эмпирика» издавна здесь преобладала над «методикой» [См. акад. Гордлевский 1926 и 1968, 479].

На сегодняшний день почти каждый преподаватель желает сделать урок или занятие по языку на начальном этапе обучения интересным, увлекательным и добиться того, чтобы ученики хорошо и прочно усваивали материал. И компонент «игровых», лёгких для ребят, приёмов и методов (вплоть для современных, «интенсивных» – Г.А. Китайгородская, В.Н. Филиппов и др.) становится одним из важнейших. Ведь всегда, как и в прежние времена, у детей (по К.Д. Ушинскому, А.С. Макаренку и др.), проявлена "страсть к игре": чем сами они меньше – тем это нужно им больше. Ребёнок играет даже в серьёзном деле, даже сам труд для него – игровой.

Но «учебные игры», включая языковые, – всё же специфичные, притом организуемые учителем. Они, незаметно для детей, носят целенаправленный характер. Хотя необходимо предоставлять ребятам

самостоятельность в постановке цели и умении ее достигать. В игре важно, чтобы ребенок сочинял комбинировал, строил. Только тогда можно воспитать у него инициативу, настойчивость, изобретательность, навыки работы в коллективе [См. и ср.: Стронин 1984, 17-21, 29 и др.]. Тип мышления у детей данного возраста – наглядно-образный, поэтому следует использовать большие яркие картинки, объёмные предметы - макеты, подключать видеопрезентации.

В игровой деятельности и коммуникации детей (с учителем и между собой), а также при условии постоянной смены видов занятий, навыки устанавливаются и укрепляются проще и естественнее. Существует много способов, как облегчить изучение языка на раннем этапе. Например, наряду с учебниками, вводить приёмы релаксации, использовать рифмовки, песни, просмотр роликов.

Как показывает личный опыт соавтора (у неё – 2 практики в школе и 2 практики в летнем лагере), многие педагоги выбирали ролевую игру как один из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению.

Способность учащихся к ролевому общению, действиям и поведению в игре формируется не только на основе подражания или обучения, но и, что особенно важно, благодаря пониманию учащимися назначения предмета игры, т.е. благодаря практическому усвоению возможных действий с ним. Здесь уж недалеко до принятия роли, и учащийся с удовольствием делает это.

С педагогической точки зрения, начальный этап обучения является самым важным, поэтому использования ролевой игры целесообразно именно здесь. Ибо она содействует расширению взаимоувлечённости, расширению кругозора, развитию образных форм мышления, упрочнению интересов, а самое главное, развитию речи на иностранном языке.

Каждый принимающий участие в игре может взять любую роль, во многих случаях учащиеся берут роли незнакомые для них. Однако, приняв на себя эту роль, он должен суметь реализовать ее через общение на иностранном языке (в нашем случае – на персидском) с окружающими, например, взяв на себя роль учителя, ученик должен ронять всю особенность и ответственность этой профессии.

В таких играх ученики, как правило, подражают своим «любимым учителям». Кстати, собственно игра «в учителя» (معلم) является самой популярной среди преподавателей и увлекающей для ребят. Эту игру хорошо применять в начале или в конце урока. При использовании в начале урока целью игры может быть повторение ранее пройденного материала, а в случае проведения игры в конце урока – обобщение пройденного на занятии.

Класс разбивается на две группы. У каждой будет по одному представителю, который станет играть роль учителя. (معلم). Группа придумывает по пять вопросов по пройденному материалу. Представитель

стоит у доски, задавая вопросы ученикам. За каждый правильный ответ группа получает баллы, в конце выигрывают те, у кого больше очков. Соавтор и иные студенты часто использовали со школьниками эту игру для закрепления материала и способности составлять предложения. Как правило, все и всегда оставались очень довольны.

Так, всё перечисленное в совокупности показывает особенности формирования языковых навыков на раннем этапе обучения. В результате изучения темы выяснилось, что овладение персидским – интересная модель работы российских школьников с совершенно не знакомым им языком. Проведенный опрос показал сложности, которые чаще всего возникают у учеников персидского языка.

Подтвердилось наше вводное предположение, что для учеников тревожащими сюжетами (поначалу и долго) являются фонетика персидского языка и письменность на арабской основе. Отсюда трудности как фонетические (ввиду несхожести некоторых звуков и интонационного рисунка), так и графические (по причине того, что алфавит данного языка, письмо «справа налево» противоположны западному и полностью отличается от привычного нам).

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод, что изучение персидского языка в школе является доступным и интересным при правильной организации и умелом подходе к ученикам. Результаты этого изучения можно считать хорошим началом для дальнейшей работы. Вносят они некоторый вклад в растущий корпус исследований, показывающих особенности формирования языковых навыков на раннем этапе обучения восточным языкам.

Однако, всё это преодолимо в сочетании «строгих» и «игровых» методов, в частности, при регулярных каллиграфических упражнениях и фонетической зарядке. Всё доступно и интересно при правильном подходе к ученикам и сотрудничестве с ними. Полученные данные свидетельствуют о том, что навыки легче устанавливаются во время игры, а также при постоянной смене видов деятельности с учетом возрастных особенностей учащихся. Проведенный нами опрос показал ещё, что чаще всего у учеников возникают сложности с графикой персидского языка. Напомним, что она отличается от привычной системы правописания – слева направо, в языке фарси принято писать справа налево, что создает ряд трудностей у школьников.

Ведущая позиция педагогов предполагает прямое руководство, обучение, указание и контроль над детьми. Среди начальных навыков персидского языка следует выделить графический навык, так как он полностью противоположен западным языкам. Деятельностная коммуникация школьников и учителей со школьниками осуществима через сотрудничество. Наше исследование подтвердило, что приёмы и методы преподавания персидского языка детям школьного возраста, по

понятным причинам, не нашли столь широкого освещения в педагогической литературе, как обучение основных европейских языков.

В данной статье изложены лишь первоначальные результаты нашего исследования. Мы предполагаем дальнейшую разработку этой важной и перспективной темы, и предлагаемая статья является залогом наших творческих усилий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: Изд - во «Златоуст», 1999. 472 с.

2. Викторин, В.М. Южные заморские соседи астраханцев: северные "останы" (провинции) Ирана (Контакты) [Текст] / В.М. Викторин // Астраханские вѣдомости. Деловой еженедельник. № 9 (161). 1995, 10 марта. С. 7

3. Викторин, В.М. Проблемы межэтнокультурного общения в истории и современности: способы его реализации и методы исследования в XX - XXI вв. (опыт российской и нижеволжской научной школы) [Текст] / В.М. Викторин // Межкультурная коммуникация: концепты и модели поведения. Мат. м / н. научной конференции (г. Астрахань, фак - т иностр. языков, 15-16 октября 2007 г.). Ред - ры Е.М. Стомпель, Ю.Н. Петелина. – Астрахань: Издат. дом "Астрахан. ун - т". 2007. С. 156–159

4. Гордлевский, В.А. К постановке изучения восточных языков (из опыта преподавателя ...). 1926 г. ; Чему учить и как учить. 1946 г. [Текст] / В.А. Гордлевский // Акад. В.А. Гордлевский. Избр. соч. Т. IV. – Этнография история востоковедения, рецензии. – М.: Наука – Гл. ред. восточн. лит - ры. 1968. С. 476–488

5. Мухин, А.А. Русско - персидский словарь - минимум в картинках. [Текст] / А.А. Мухин. – Астрахань : Изд - во Астрахан. гос. пед. ун – та. 2001. 53 с.

6. Овчинникова, И.В., Мамед-Заде, А.К. Учебник персидского языка для ст - тов I-го к. Ч. I. [Текст] / И.В. Овчинникова, А.К. Мамед-Заде. – М.: Изд - во Москов. гос. ун - та. 1966. 447 с.

7. Стандарт начального общего образования по иностранному языку // Об утверждении Федерального компонента государственных образовательных стандартов начального обучения, основного среднего и среднего (полного) образования. – Приказ МинОбр. РФ №1089 от 5 марта 2004 [Электрон. ресурс] / www.base.garant.ru/6150599##xzz5k2yoDh6U – 2 с. / 18 Кб

8. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы) [Текст] / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. 112 с.

9. Филиппов, В.Н. Английский язык (Интенсивный курс). Учебник для 5- го кл. сред. школ. [Текст] М.: Просвещение. 1995. 320 с.

10. Языковые знания и навыки // Стандарт основного общего образования по иностранному языку. Редакция от 2009, 19 октября [Электрон. ресурс] / www.zakonprost.ru/content/base/part/670390 – 1с. / 22 Кб

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тюленева Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

С целью воспитания многоязычной личности в учебный план общеобразовательных учебных заведений России (школ, лицеев и гимназий) введен второй иностранный язык (ИЯ-2). И если раньше его изучение не было повсеместно обязательным (каждое учебное заведение само решало вопрос о введении ИЯ-2 в качестве обязательного предмета), то теперь с необходимостью преподавания ИЯ-2 столкнулись все учебные заведения. Перед школами встали проблемы нехватки квалифицированных педагогических кадров, неготовности обучающихся к новым требованиям и повышенным нагрузкам. Обучение ИЯ-2 будет проходить, начиная с 5-го класса. Исходя из желания детей и их родителей, а также наличия квалифицированных специалистов, администрация школы может выбирать, какой ИЯ-2 будут изучать ученики. Помимо английского языка (первого иностранного языка (ИЯ-1)), в школах, гимназиях и лицеях России преподаются немецкий, французский, испанский и китайский языки. Благодаря проекту «Немецкий – первый второй иностранный», проводимому Немецким культурным центром им Гёте, а также многолетним традициям преподавания немецкого языка в нашей стране многие учебные заведения отдают предпочтение этому языку [Второй иностранный язык в школе 2018].

Вопросами обучения немецкому языку как второму иностранному после английского занимается ряд исследователей. Одним из первых ученых, приступивших к разработке данной проблемы, стала И.Л. Бим. В своей книге «Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)» она рассмотрела множество основополагающих теоретических вопросов. В частности, она выделила принципы обучения ИЯ-2.

Первый принцип представляет *коммуникативно-когнитивный подход* к обучению ИЯ-2 (*курсив Бим*) [Бим 2001: 18]. Он включает в себя, во-первых, коммуникативный подход, который требует обучения иностранному языку (ИЯ) как средству общения в реальных жизненных ситуациях и обучения ему именно в процессе общения на нем (в ходе занятий). Данный подход весьма интересно представлен в работах Е.И. Пассова. Во-вторых, обозначенный И.Л. Бим коммуникативно-когнитивный подход подчиняется общедидактическому принципу

сознательности. «Учащиеся осознают осваиваемые действия с языковым материалом (прежде всего, грамматическим). Навыки и умения владения языковым материалом формируются на сознательной основе» [Гальскова 2004: 144]. Что специфично для обучения ИЯ-2, так это то, что «поскольку школьники уже обладают опытом изучения ИЯ-1, овладение ИЯ-2 осуществляется ими более сознательно, они склонны сравнивать как отдельные языковые явления ИЯ-1 и ИЯ-2, так и организацию процесса обучения, у них больше развита рефлексия». Сравнить языковые явления ИЯ-1 и ИЯ-2 нужно, когда есть аналогии, сходства, которые облегчают усвоение явлений ИЯ-2, и наоборот, когда нужно выявить различия, чтобы избежать интерференции (отрицательного влияния ИЯ-1). В таких случаях сравнение обеспечивает более успешное овладение ИЯ-2 [Бим 2001: 18]. Безусловно, желательно, чтобы учитель ИЯ-2 владел и тем языком, который является для учащихся ИЯ-1 (английским). Но если он им не владеет или знает его плохо, то ему, как советует И.Л. Бим, следует «передать инициативу самим школьникам в поиске опор, т.е. соответствий, или в выявлении различий между отдельными явлениями английского и немецкого языков, как бы имитируя взаимообучение»: учитель помогает учащимся овладеть немецким языком, а они помогают ему «вспомнить английский» [Бим 2001: 18]. Ощущение собственной значимости в качестве помощников учителя будет создавать для школьников дополнительный мотив в обучении ИЯ-2.

С первым принципом тесно связан **шестой** принцип, который отражает **сопоставительный (контрастивный) подход** (курсив Бим) в обучении ИЯ-2. Он требует выявления сходств и отличий между изучаемыми языками. Данный подход легко применим именно в отношении английского и немецкого языков. Относясь к одной языковой группе (группе германских языков), они имеют много общего в лексике и грамматике. Это облегчает усвоение ИЯ-2 [Бим 2001: 20]. Данный принцип можно было бы назвать как принцип сравнения языковых явлений учащимися.

Второй принцип, обозначенный И.Л. Бим, является конкретизацией личностно-ориентированного подхода и индивидуального подхода в целом в образовании. Как пишет И.Л. Бим, при обучении ИЯ-2 благодаря уже имеющемуся у учеников опыту изучения ИЯ-1 и более высокому уровню развития личности (чем в начале обучения ИЯ-1) имеется еще больше предпосылок для учета возможностей, потребностей, интересов учащихся. «Это позволяет в большей мере осуществлять **дифференциацию обучения**» (курсив Бим) [Бим 2001: 19].

Третий принцип отражает **социокультурную направленность** (курсив Бим) процесса обучения ИЯ-2. Конечно, она сопровождает и обучение ИЯ-1, но есть специфика. По И.Л. Бим, она заключается в том, что, во-первых, при обучении ИЯ-2 аутентичные материалы начинают

использоваться на более ранних этапах учебного процесса, чем при обучении ИЯ-1, во-вторых, благодаря уже достигнутому уровню владения ИЯ-1, есть возможность «опереться на более широкий социокультурный контекст» [Бим 2001: 19].

С третьим принципом тесно связан упомянутый ранее **шестой** принцип (сопоставительный (контрастивный) подход) в обучении ИЯ-2. Школьники сравнивают между собой не только явления ИЯ-1 и ИЯ-2, но и социокультурный контекст, отражающий специфику стран данных изучаемых языков – «внеязыковую действительность». Более того, сопоставительный подход при обучении ИЯ-2 должен, по И.Л. Бим, проявляться не только на языковом и социокультурном уровнях, но и на уровне учебных умений. Имея значительный опыт изучения ИЯ-1, школьники могут использовать сформированные учебные умения, приобретенные при изучении нового ИЯ [Бим 2001: 20 - 21].

Четвертый принцип соответствует деятельностно-ориентированному подходу в образовании. «Как и при обучении ИЯ-1, – пишет И.Л. Бим, – важно всемерно *усиливать деятельностный характер обучения*» (*курсив Бим*). Учащиеся должны овладевать речевыми действиями и использовать их в процессе речевого взаимодействия друг с другом. [Бим 2001: 19 – 20]. К сожалению, И.Л. Бим на данных страницах указанной выше книги не обозначила, в чем заключается специфика данного принципа для обучения ИЯ-2.

Пятый принцип устанавливает *приоритет чтения* (*курсив наш. – Т.Т.*) перед другими видами речевой деятельности в ходе обучения ИЯ-2. Как и при обучении ИЯ-1, должны формироваться все четыре вида речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. Но теперь чтение «может с самого начала обучения занимать больший удельный вес, чем при начальном обучении ИЯ-1». Ведь школьники (если иметь в виду языки стран Западной Европы) уже знают латинский шрифт и довольно быстро овладевают правилами чтения на ИЯ-2, а также уже владеют приемами работы с текстом на ИЯ [Бим 2001: 20]. Данный принцип можно назвать как принцип ведущей роли чтения или как принцип приоритетности чтения.

Седьмой принцип И.Л. Бим называет принципом *интенсификации и экономии*. «Под **интенсификацией обучения** понимается передача большего объема учебной информации учащимся при неизменной продолжительности обучения, без снижения требований к качеству знаний» [Интенсификация обучения]. «Если владение ИЯ-1 у обучаемого в целом может быть оценено положительно, – пишет И.Л. Бим, – то процесс обучения ИЯ-2 может быть значительно интенсифицирован, т.к. вхождение в этот процесс облегчено за счет указанных выше факторов». На обучение ИЯ-2 выделяется меньше часов, чем на обучение ИЯ-1. Поэтому, чтобы добиться высоких результатов за сравнительно небольшое

количество учебного времени, необходимо интенсифицировать процесс обучения ИЯ-2, экономя время [Бим 2001: 21 - 22].

Представляют интерес и 10 принципов обучения ИЯ-2, предложенные Н.В. Барышниковым.

1. Принцип межкультурной направленности процесса обучения ИЯ-2 предполагает, наряду с приобретением учащимися лингвистического опыта в ИЯ-2, приобщение их с помощью изучаемого языка к культуре страны. А это реализуется, прежде всего, благодаря чтению аутентичных текстов. «Что касается обучения устной речи, то в нем межкультурная направленность менее выражена, поскольку возможности моделировать ситуации реального, аутентичного [устного] общения представляются крайне ограниченными», можно лишь познакомиться с манерой общаться на ИЯ-2 [Барышников 2003: 24 - 25].

2. Принцип когнитивно-интеллектуальной направленности процесса обучения ИЯ-2 отражает общедидактические принципы: принцип проблемности и исследовательский принцип. Он предполагает активизацию познавательного потенциала учащихся, развитие их мышления путем создания проблемных ситуаций и организации исследовательской деятельности. Знания, приобретенные в столкновении с проблемами, недосказанностью в объяснениях учителя, в результате преодоления интеллектуального затруднения, гораздо прочнее, чем полученные в готовом виде, «отчужденные», не связанные с собственным исследовательским опытом. Н.В. Барышников выступает за сочетание проблемного обучения с объяснительно-иллюстративным [Барышников 2003: 25 - 26]. Отметим, что автор в своей трактовке данного принципа не прояснил, однако, в чем, собственно, специфика обучения именно ИЯ-2.

3. Принцип обстоятельности процесса обучения ИЯ-2 соответствует общедидактическому принципу прочности результатов обучения. Н.В. Барышников призывает «торопиться медленно», т.е. «переходить к изучению очередной порции учебного материала лишь после того, как предыдущая основательно освоена». «Языковое явление должно быть осмыслено и понято учащимися, чтобы они могли осознанно им пользоваться ..., а его тренировка ... может осуществляться и на следующем этапе обучения, т.е. параллельно с освоением новой порции материала». Необходимы работа по закреплению в памяти учебного материала, формирование устойчивых навыков, выполнение достаточного количества упражнений. Ведь знания, сообщаемые «на бегу», в виде пояснений, быстро забываются; в спешке приобретенные умения и навыки быстро утрачиваются [Барышников 2003: 26 - 28]. Отметим в очередной раз, что специфика обучения именно ИЯ-2 в изложении автора не ясна.

4. Принцип рационального сочетания сознательного и бессознательного в обучении ИЯ-2 требует от учащихся работы сознания, проявления больших волевых усилий, настроя на серьезную, трудную

работу, на преодоление трудностей уже на начальном этапе изучения языка. «Если на начальном этапе обучения ИЯ-1 ... опора на интуитивное овладение ... себя оправдывает, то в обучении ИЯ-2 ... только интуитивных форм обучения оказывается недостаточно» [Барышников 2003: 28 - 29].

5. Принцип учета искусственного субординативного трилингвизма требует в ходе обучения ИЯ-2 побуждать учащихся к сравнению, сопоставлению языковых явлений в ИЯ-1 и ИЯ-2, выявлению сходств и отличий. В отличие от И.Л. Бим Н.В. Барышников выдвигает требование к учителю ИЯ-2 владеть тем языком, который для его учеников является ИЯ-1, как обязательное, «непременное условие реализации данного принципа». (Он также должен хорошо владеть и родным языком учащихся.) Если учитель недостаточно хорошо или вовсе не знает язык, являющийся для школьников ИЯ-1, то процесс обучения ИЯ-2 становится менее продуктивным [Барышников 2003: 29 - 30].

6. Принцип учета лингвистического и учебного опыта учащихся в обучении ИЯ-2, по сути, является следствием пятого принципа. Опыт учащихся, полученный при изучении ИЯ-1, – важный фактор в методике обучения ИЯ-2. Нельзя его игнорировать. «Он действует, в основном, в процессе транспозиции (переносе) навыков» – явления, противоположном интерференции. Учет имеющегося лингвистического опыта школьников делает процесс обучения ИЯ-2 эффективным, компенсирует недостаток учебного времени [Барышников 2003: 30 - 31].

7. Принцип комплексного обучения всем видам коммуникативной деятельности ИЯ-2 связан с принципом межкультурной направленности процесса обучения ИЯ-2 в том смысле, что устанавливает приоритет чтения среди видов речевой деятельности. Чтение – ведущий вид речевой деятельности [Барышников 2003: 20], «первый среди равных». А «комплексность заключается в том, что обучение всем видам коммуникативной деятельности осуществляется взаимосвязано» и текст является как основным средством обучения чтению, так и базой для развития умений в других видах речевой деятельности [Барышников 2003: 31-32]. Казалось бы, у Н.В. Барышникова два противоположных суждения (о том, что чтение – ведущий вид речевой деятельности, и что он первый *среди равных*). Мы считаем, что при обучении ИЯ-2 одинаковую важность имеют чтение и говорение, но при этом чтение первично, а говорение вторично, т.к. последнее (равно как аудирование и письмо) организуется на основе прочитанного текста.

8. Принцип адекватности обучающих упражнений, обозначенный Н.И. Барышниковым, по сути, не что иное, как принцип коммуникативной (речевой) направленности. Научиться тому или иному виду речевой деятельности можно только путем тренировок в нем. Т.е. все упражнения должны быть функциональными, служить формированию определенных

навыков [Барышников 2003: 32]. Отметим, что трактовка данного принципа не отражает специфики обучения ИЯ-2.

9. Принцип оптимального сочетания аналитических и синтетических форм работы с аутентичным текстом, действительно, касается только обучения ИЯ-2, причем имеет отношение исключительно к чтению. Н.В. Барышников выступает против применения лишь синтетических форм работы с аутентичными текстами, которое приводит к поверхностному чтению, к его недостаточному пониманию или к полному непониманию. Требуется коммуникативно направленный лексико-грамматический анализ текста как средство извлечения информации из него, обеспечения глубины и полноты понимания (содержания текста и подтекста) [Барышников 2003: 32 - 33].

10. Принцип рационального использования справочной литературы при чтении аутентичных текстов отражает специфику обучения ИЯ-2, т.к. учитывает «несовершенное владение» ИЯ-2 (в отличие от владения ИЯ-1). Учащимся необходимо регулярно обращаться к словарю и грамматическому справочнику для достижения нужного уровня понимания текста, для преодоления трудностей лексического и грамматического характера [Барышников 2003: 33].

Итак, мы рассмотрели принципы обучения ИЯ-2, обозначенные И.Л. Бим и Н.В. Барышниковым. В этих группах мы выделяем те принципы, которые, действительно, не являются общими для обучения ИЯ-1 и ИЯ-2, а представляют специфику обучения ИЯ-2. В группе принципов И.Л. Бим это принципы №№ 1, 5, 6, 7. А в группе принципов Н.В. Барышникова - №№ 1,4, 5, 6, 7, 9, 10. Рассмотрим их соответствие друг другу по содержанию и связи между ними.

Первый принцип И.Л. Бим, представляющий коммуникативно-когнитивный подход к обучению ИЯ-2 (о более сознательном его усвоении, чем ИЯ-1) соответствует ее шестому принципу, представляющему сопоставительный подход, а из группы принципов Н.В. Барышникова – пятому принципу (принципу учета искусственного субординативного трилингвизма), шестому принципу (принципу учета лингвистического и учебного опыта учащихся в обучении ИЯ-2) и четвертому принципу (принципу рационального сочетания сознательного и бессознательного в обучении ИЯ-2). Шестой принцип И.Л. Бим соответствует шестому же принципу Н.В. Барышникова.

Пятый принцип И.Л. Бим, устанавливающий приоритет чтения над другими видами речевой деятельности соответствует седьмому принципу Н.В. Барышникова (принципу комплексного обучения всем видам коммуникативной деятельности ИЯ-2), связан с его первым принципом (принципом межкультурной направленности процесса обучения ИЯ-2), с девятым (принципом оптимального сочетания аналитических и синтетических форм работы с аутентичным текстом) и десятым

(принципом рационального использования справочной литературы при чтении аутентичных текстов).

Итак, мы представили специфику обучения ИЯ-2, отраженную в принципах обучения ИЯ-2, разработанных И.Л. Бим и Н.В. Барышниковым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

4. Второй иностранный язык в школе в 2018-2019 году / <https://2019-god.com/vtoroj-inostrannyj-yazyk-v-shkole-v-2018-2019-godu/>
5. Интенсификация обучения / https://www.e-reading.club/chapter.php/97816/67/Voittina_-_Shpargalka_po_obshchim_osnovam_pedagogiki.html

ЭДЬЮТЕЙМЕНТ (ГЕЙМИФИКАЦИЯ) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Жирнов Владислав Валерьевич

студент V курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

В настоящее время самой большой проблемой в образовании, в том числе в обучении иностранным языкам, является, пожалуй, катастрофическое снижение мотивации учения. У многих обучающихся зачастую отсутствует желание учиться, трудолюбие, прилежание, ответственность. Они в силу слабо развитых волевых качеств не могут преодолеть тягу к постоянным развлечениям, к безделью, заставить себя полноценно учиться (концентрировать внимание на объяснениях учителя, корпеть над учебниками, запоминать большой объем информации, самостоятельно писать сочинения и т.д.). Это приводит к снижению уровня интеллектуального развития, к деградации молодежи. Перед педагогами стоит задача поиска новых средств привлечения внимания

школьников к учебному материалу, вовлечения их в учебный процесс, повышения их учебной мотивации. (Особенно остро эта задача стоит в отношении обучения иностранному языку как предмету, одному из наиболее трудных для учащихся.)

Решить данную задачу помогает применение технологии под названием «Эдьютеймент/эдьютейнмент» («*edutainment*»). Он становится чуть ли не единственным способом привлечь детей и молодежь к изучению наук. Педагоги и психологи все чаще упоминают эдьютеймент, говоря о перспективах современного образования [Айткалиева 2018].

Этот новый термин был образован путем «скрещивания» (лингвистической «вивисекции») двух английских слов: *education* (образование, обучение) и *entertainment* (развлечение). Таким образом, термин буквально означает «образование плюс развлечение». В русскоязычной научно-методической литературе данный термин сначала существовал как калька с английского - [эдьютейнмент]. Позже появилась русифицированная версия, более доступная в произношении и благозвучная для восприятия [эдьютеймент] [Игровое обучение 2019]. Отечественные исследователи используют оба варианта. Мы предпочитаем второй, более удобный, вариант.

Согласно одному из определений, **«Эдьютеймент как вид педагогических технологий представляет собой совокупность приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр»**. Педагогические (дидактические) игры направлены на достижение целей обучения и воспитания, на конкретный педагогический результат [Айткалиева 2018]. Но ведь игры применяются в обучении и воспитании с древнейших времен, с зарождения педагогики. Чем же оправдано появление нового термина? Термином «Эдьютеймент» обозначают новый этап в развитии методик и технологий игрового обучения. А игровое обучение — это «форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности». Эдьютеймент означает, что «игра становится краеугольным камнем обучения» [Игровое обучение 2019]. Оговоримся, что, разумеется, не все элементы учебного процесса можно реализовать в форме игры, невозможно всегда учиться играя.

В российской науке сегодня пока нет общепризнанного определения понятия «Эдьютеймент». Выходя за рамки собственно игрового обучения, к эдьютейменту относят широкий круг явлений. Им обозначают «всевозможные формы образования без принуждения», «образовательные развлечения (включая образование посредством развлечения)», «образование через игру или с элементами развлечения». В широком смысле эдьютеймент – это учебный материал, завернутый в «яркую обертку». Основная цель эдьютеймента – повысить мотивацию к учебе,

сделать процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков более интересным, увлекательным, доступным, разнообразным, ярким, запоминающимся. Т.е. эдьютеймент обучает, развивает, воспитывает, социализирует и в тоже время развлекает, приносит удовольствие [Игровое обучение 2019; Айткалиева 2018].

Удовольствие, получаемое в процессе такого образования, раскрепощает обучающегося и способствует формированию у него устойчивого интереса к учебному процессу и материалу. В игре, как в деятельности интересной, гораздо легче, чем в традиционной, скучной рутинной работе, преодолеваются всевозможные трудности, препятствия, психологические барьеры. Игры позволяют постепенно усложнять задачи («переходить на более высокий уровень») без потери интереса к их решению, без страха перед трудностями [Нелунова 2004: 28].

В игре в значительной активизируются все когнитивные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображение. В игровой форме информация легче усваивается, запоминается, повышается прочность усвоения знаний. Игра обеспечивает прочность запоминания без больших волевых усилий. Ученые, проводя эксперименты, сравнивали результаты игрового обучения и рутинного, проводимого посредством чтения текста, на предмет качества запоминания информации испытуемыми. Сразу после окончания небольшого учебного процесса участники эксперимента показали практически одинаковые результаты. Но через несколько дней, как показали измерения, больше информации оставалось в памяти у тех, кто учился в игровой форме [Петрова 2005: 28].

Такое обучение – это игра, *выиграть в которой значит чему-то научиться*. Любая победа приносит удовольствие, а когда выигрыш – это еще и приобретенные знания, то обучение становится не только приятным, но и полезным. Нужно формировать у обучающихся представление о том, что *научиться чему-то – значит выиграть*. А перспектива выигрыша – это и есть лучшая мотивация в жизни человека [Айткалиева 2018].

К особенностям эдьютеймента относятся:

- свободная развивающаяся деятельность, организуемая учителем или ведущим (учеником), но протекающая без учительского диктата, осуществляемая учениками по *желанию*, без принуждения и приносящая им удовольствие от самого процесса деятельности (игры), а не только от победы;
- имитационная направленность, *моделирующая различные условия и ситуации* в жизни человека;
- наличие *правил*;
- эмоционально, интеллектуально и физически напряженная *соревновательная, конкурентная* деятельность по преодолению каких-либо препятствий, трудностей на положительно-эмоциональном фоне, в *дружеской атмосфере*;

- проявления *творчества*, импровизация, инициативность, увлеченность, азарт участников игры [Игровое обучение 2019] (курсив наш).

На уроках можно использовать индивидуальные, парные, групповые или коллективные дидактические игры.

Игра (а именно: сам цикл задача-достижение-награда) способствует выработке допамина (гормона счастья) в мозгу, что усиливает желание играть дальше [Карр 2012: 28]. Поэтому применение игровых технологий будет более эффективным, если сочетать внутреннюю мотивацию (интерес к самому процессу игры) с внешней мотивацией. Выигравший должен получить поощрение в виде приза, грамоты, публичной похвалы, высокой оценки. Причем, если это было не личное, а командное первенство, то каждым членом выигравшей команды личный результат воспринимается «через призму общего успеха», успех команды отождествляется с личным [Игровое обучение 2019], что имеет большое воспитательное значение.

Что делает игру привлекательной, веселой, так это механика игры (не тематика). Игровая механика — это то, как работает игра: ее правила, процесс, структура, динамика, рейтинг, турнирные таблицы, доски почета, баллы (очки), бонусы [Карр 2012: 28], начисляемые, что свойственно играм, как за достижения, так и на основе случайного везения.

Способов реализации эдьютеймента в обучении иностранному языку множество. Один из них – организация ролевых игр. Ролевая игра - одна из самых популярных и эффективных форм интерактивного образования при условии, что педагог тщательно продумал сценарий и сумел превратить процесс обучения в увлекательное действие [Айткалиева 2018].

В своем наиболее прогрессивном проявлении эдьютеймент реализуется при использовании популярных у детей и молодежи информационно-коммуникационных технологий (мультимедийных средств, видео- и аудиоматериалов, интерактивных игр). Это позволяет достигать максимальной вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Благодаря инновационным технологиям практически любую ситуацию, любой процесс или механизм, любой предмет можно смоделировать в образовательных целях. Вовлечение учащихся в среду, увлекательным образом имитирующую для них область знаний – это одно из главных преимуществ эдьютеймента. Ведь одна из основных задач современного педагога – сделать занятие интереснее (или хотя бы не менее интересным) того, чем ученик мог бы, пренебрегая обучением, заняться в Интернете и других медиапространствах [Айткалиева 2018].

Следовательно, одно из основных требований эдьютеймента – внедрять мультимедиа в образовательный процесс. В частности, следует применять в образовании подходы, свойственные компьютерным играм. Разработка и применение компьютерных игр в обучении обозначаются не только понятием «Эдьютеймент». Это также называется геймификацией.

По определению, *геймификация* - это «*появление игровых элементов в неигровых процессах, например, в образовании, причем обычно под геймификацией понимают использование специальных цифровых технологий, характерных для компьютерных игр*» [Карр 2012: 28]. Отметим, что наряду с понятием «Геймификация» используется и русифицированный вариант данного термина – «Игрофикация».

Мы рекомендуем педагогам с помощью программистов разрабатывать компьютерные игры для процесса обучения иностранному языку. Представим несколько идей компьютерных игр для внедрения в процесс обучения иностранному языку (на примере немецкого).

Приведем пример одной из самых простых игр. Эта индивидуальная игра включает в себя несколько красочно оформленных слайдов, на каждом из которых написан вопрос и даны 2 – 4 варианта ответа. Ученик посредством наведения компьютерной мыши и щелчка кнопкой мыши выбрать правильный ответ. Если ответ, действительно, оказался правильным, то на мониторе появляется слово «Richtig!» в сопровождении мажорной анимации (салюта, смайликов и т.п.). Если же ответ оказался неверным, появляется слово «Falsch» в сопровождении минорной анимации. По завершении игры компьютер производит подсчет очков и выставляет оценку.

Аналогично можно разработать игру, в ходе которой ученик (или пара учеников), переходя от слайда к слайду, оценивают представленные утвердительные предложения на предмет истинности содержащейся в них информации. Если предложение соответствует содержанию прочитанного/прослушанного текста (пары игроков), то нужно с помощью мыши нажать кнопку «Ja» / «Richtig» / «Das stimmt». Если предложение содержит неверную информацию, то нажимается кнопка «Nein» / «Falsch» / «Das stimmt nicht». Если ответ оказался верным, то на мониторе появляется веселая мордашка, если неверным - грустная. По завершении игры подсчитывается количество набранных очков.

Игры более сложной структуры могут, например, требовать от игрока преодоления препятствий в виде немецких предложений с пропущенными словами или немецких слов с пропущенными буквами. Ученик должен правильно заполнить пропуски. При каждом правильном ответе он получает определенное количество баллов и переходит на новый, более сложный уровень, где дается задание более трудное и при правильном ответе начисляется большее количество очков. Всего в такой игре может быть, скажем, 7 – 20 уровней. Если совершена ошибка, ученик на новый уровень не переходит, очки не набирает, а получает новое задание на этом же уровне. Целесообразно для такой игры вводить ограничения по времени. Несколько учеников могут соревноваться друг с другом, сидя каждый за своим компьютером. Выиграл тот, кто набрал больше всех очков и закончил игру на самом высоком уровне.

Эдьютеймент может быть хорошим подспорьем для современных педагогов, стремящихся привить интерес учащихся к учебе, повысить эффективность учебного процесса, «очистить практику образования от консервативных стереотипов и безжизненных традиций» [Игровое обучение 2019].

ЛИТЕРАТУРА

1. Нелунова Е.Д. К проблеме компьютеризации обучения иностранным языкам. Якутск, 2004.
2. Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка - потребность времени. ИЯШ, №5, 2005
3. Enders, Brenda. "Gamification, Games, and Learning: What Managers and Practitioners Need to Know." The eLearning Guild, 2013.
4. Kapp, Karl. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education, Pfeiffer and ASTD, 2012.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

5. Игровое обучение / <https://ru.wikipedia.org>
6. Айткалиева Е.С. Методический семинар "Эдьютеймент" как педагогическая технология / <https://multiurok.ru/files/mietodichieskii-sieminar-ed-iutieimient-kak-piedag.html>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Сиврос Влада Игоревна

студентка V курса факультета иностранных языков Астраханского
государственного университета,
Астрахань, Россия

Один из наиболее эффективных способов обучения иностранному языку в школе – это использование песен на изучаемом языке, аутентичных или специально сочиненных. Использование песен вносит разнообразие в учебный процесс, повышает эмоциональный тонус занятий и мотивацию изучения языка, способствует наилучшему усвоению лексического и грамматического материала, содержащегося в них. Это обусловлено следующим.

1. Песни представляют для детей и подростков большой *интерес*, а то, что интересно, легче, быстрее и лучше усваивается.

2. В песнях слова *зарифмованы*, расположены в соответствии с определенным ритмом и положены на музыку, их не просто произносят, их поют, поэтому они легко запоминаются.

3. Одни и те же слова при исполнении песни *множественно* повторяются, причем это не утомляет учеников и не воспринимается ими как что-то навязанное учителем, нечто искусственное, не сопровождается эмоциональным отторжением (неприятием) со стороны учащихся, ведь они знают, что многократные повторы свойственны песням и принимают эту их особенность.

Многолетний опыт преподавания иностранного языка в школе подтверждает, что учащиеся без особого труда восстанавливают в памяти песни или отрывки из них и воспроизводят их даже по истечении длительного времени.

Работа с песнями способствует усвоению всех аспектов языка. Песни могут служить и в качестве фонетически направленных упражнений для усвоения ритма, интонации иноязычной речи, для совершенствования артикуляции. Для своевременного развития фонематического слуха и формирования произносительных навыков на младшей ступени обучения иностранному языку песни являются весьма подходящим средством.

Более того, литературный или фольклорный материал, представленный в песнях, способствует не только усвоению языка, но и знакомству с особенностями культуры стран(ы) изучаемого языка, приобретению страноведческих знаний, нравственному и эстетическому воспитанию, приобщению к ценностям другой культуры.

Если учащиеся сравнивают дословный перевод текста песни на родной язык, выполненный ими, с литературным переводом, сделанным поэтами, они на конкретных примерах учатся литературному переводу иноязычных текстов, осваивают переводческие трансформации, постигают законы стихосложения. Если учащиеся сами пытаются сделать литературный перевод песни, это вносит вклад и в развитие их креативности.

К сожалению, многие учителя пренебрегают использованием песен в обучении иностранному языку. А в случае их применения педагоги зачастую обращаются к старым, не интересным для учащихся песням, что вызывает у последних отрицательное отношение к использованию иноязычных песен на уроках и даже может отрицательно сказываться на отношении учеников к изучаемому языку и к урокам иностранного языка. Также вызывает сожаление тот факт, что у многих учителей работа с песней сводится лишь к прослушиванию, заучиванию и воспроизведению песни учениками без понимания ее смысла, главной мысли, подтекста. А ведь в песнях затрагиваются жизненные проблемы, которые учащиеся должны обсуждать. Эти проблемы не всегда предполагают однозначное решение. Обсуждение песни может вылиться в настоящую дискуссию. Так

работа над песней способствует формированию умений говорения на изучаемом языке, а не только чтения и аудирования [Дьяченко 2004: 31].

Многие учебники и учебные пособия по немецкому языку для школьников содержат песенный материал. В некоторых предлагаются легко запоминающиеся песенки практически по каждой лексической теме. Если же учебная литература не содержит песен, учитель должен сам находить песенный материал и предлагать его учащимся. На уроках можно разучивать с детьми песни из различных сборников немецких песен, например: «Lebst Du Immer Noch Allein», «Oh wie schön ist Panama». Песнями учителю следует пополнять свою «методическую копилку».

Уже на первых занятиях по немецкому языку школьники должны знакомиться с первой песней, включающей языковой материал – алфавит („Das ABC-Lied“). Произнося алфавит нараспев, под известную детям музыку, они легко его запоминают. Причем здесь важно запомнить не только последовательность букв. Если ученики изучают немецкий язык как второй после английского, они эту последовательность уже знают. Важно выучить названия знакомых букв в *немецком языке*.

Песни можно использовать при введении нового языкового материала, при его закреплении, при контроле знаний, умений и навыков, а также как дополнительный материал, с целью организации развлечения и отдыха учащихся (в конце урока, если осталось свободное время). Прежде чем предложить школьникам какую-либо песню, учитель должен четко знать, зачем нужна эта песня, что она даст обучающимся, т.е. поставить перед собой конкретную дидактическую цель.

Не следует пытаться одной песней заставить учащихся решить две трудные задачи: закрепить новый грамматический материал и выучить новые слова. Если нужно закрепить новое грамматическое явление (форму или структуру), то вся или почти вся используемая в песне лексика должна быть знакома учащимся. И наоборот, если нужно с помощью песни закрепить новую лексику, то песня должна быть построена на известном ученикам грамматическом материале.

Работа с песней должна включать достаточное количество заданий (упражнений), чтобы языковой материал песни усвоился и песня как бы сама собой запомнилась. Мы не рекомендуем заставлять учащихся целенаправленно подолгу заучивать слова песни. Работа с одной и той же песней может длиться в течение нескольких уроков [Меркулова 2017].

Весьма интересно (в соответствии с разделением на предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) представила работу с песней учитель английского и немецкого языков Меркулова С.В. Приведем большинство из предложенных ею видов заданий. Мы, правда, внесли некоторые коррективы в текст Меркуловой С.В.: перенесли ряд заданий из блока «Текстовый этап» в блок «Послетекстовый этап» (т.к. они явно выполняются после прослушивания песни и перевода ее текста), добавили

в блок «Текстовый этап» собственно задание на прослушивание песни, внесли правки в сами формулировки, представляющие виды заданий.

Предтекстовый этап работы с песней проводится до знакомства с песней. На данном этапе осуществляется снятие трудностей, прорабатывается лексика (происходит семантизация новых слов и повторение выученных ранее), развивается умение предвосхищать, о чем пойдет речь в песне. Виды заданий:

1. Происходит фонетическая отработка наиболее трудных слов (хором и индивидуально вслед за учителем). Желательно проводить эту работу с визуальной опорой: слова, фразы, вызывающие затруднения вынесены на доску.

2. Ученики получают текст песни с пропусками и заполняют их. Пропущены слова, словосочетания или целые строки.

3. Ученики получают текст песни с пропусками, где пропущены спрягаемые формы глаголов. Инфинитивы же этих глаголов даны в скобках рядом с соответствующими пропусками. Либо они даны отдельным списком после текста песни: в порядке следования или вразнобой.

4. Учитель раздает ученикам карточки, где написано несколько ключевых слов, фраз из песни, которую предстоит прослушать. Учащиеся пытаются угадать, о чем это произведение. Усложненный вариант: учитель называет ряд слов или фраз, не давая зрительную опору.

5. Учитель раздает ученикам карточки, где написаны строки из песни: из каждой пары рифмующихся строк одна строка представлена полностью, а другая – в незаконченном виде. Ученики должны закончить эти строки, подобрав рифму.

6. Ученики получают лист, на котором два столбца слов, взятых из песни: в одном столбике даны слова на иностранном языке, в другом — на русском. Нужно соотнести иноязычные слова с их эквивалентами, т.е. к слову из первого столбика подобрать его перевод из второго.

7. Ученики получают карточки со словами из песни, им нужно найти и записать синонимы или антонимы к данным словам.

Текстовый этап работы проводится в ходе прослушивания песни и перевода ее текста. Виды заданий:

1. Учащиеся прослушивают песню сначала без опоры на печатный текст, затем (во второй раз) с опорой на него, пытаются понять содержание.

2. Школьники коллективно (под руководством учителя) дословно переводят песню.

3. Учащиеся поют песню хором под музыку (вместе с исполнителем).

Послетекстовый этап проводится после прослушивания песни и перевода текста. Виды заданий:

4. Ученики проговаривают текст песни с отбиванием ритма.

5. Учащиеся получают карточки с текстом песни, но строки на них напечатаны в неверном порядке («перемешаны»). Нужно восстановить правильную последовательность строк, пронумеровав их.

6. Учащиеся получают текст песни с ошибками и исправляют их.

7. Ученики соотносят данные на листе иноязычные слова с их русскими эквивалентами. В отличие от аналогичного задания на предтекстовом этапе перевод к словам подбирается исходя из контекста прослушанной песни.

8. Ученики получают список вопросов и отвечают на них по порядку. Так выстраивается логичный, последовательный рассказ школьников, содержащий характеристику героев, передающий сюжет песни, ее главную идею, собственное отношение к героям.

9. Учащиеся устно и письменно высказываются о чувствах и мыслях героя (героев) песни.

10. Ученики обмениваются мнениями о песне, обсуждают сюжет, героев, проблемы. Беседа может вылиться в дискуссию.

11. Обучающиеся пишут эссе по проблеме, затронутой в песне.

[Меркулова 2017]

Полезные рекомендации для работы с песней предлагает и Дьяченко Н.П. Вот некоторые из них. **1.** Лексику из текста песни, трудную для понимания, учитель должен предварительно записать на доске (в той последовательности, в какой она встречается в песне), значение слов нужно сообщить с помощью иллюстраций или перевода. **2.** Ученики после прослушивания песни четко и выразительно должны прочесть ее текст. **3.** Заучивать песню, написанную на доске, ученики могут так. Сначала стирается по одному слову в каждой строке, и ученики поют или проговаривают вместе с учителем все строчки полностью (весь текст песни). Затем стирается еще по одному слову в каждой строке, и ученики вместе с учителем снова воспроизводят весь текст. И третий раз стирается новое слово в каждой строке, и снова ученики воспроизводят весь текст с опорой на оставшиеся слова (сначала с учителем, а затем самостоятельно). **4.** Желательно дать на дом задание сделать рисунок к содержанию песни. Он поможет ученику спеть песню и передать чувства, заложенные в ней [Дьяченко Н.П. 2004: 32].

Добавим, что учащиеся могут также исполнять песню под музыку, но под так называемый «минус», могут петь песню а капелла (без фонограммы).

В заключение представим критерии, по которым учитель должен отбирать песню. Текст песни должен: 1) быть осмысленным, логичным (не представлять собой бессмыслицу, что, к сожалению, зачастую имеет место); 2) быть литературным (без ненормативной лексики); 3) быть доступным для понимания учащимися (на уровне значений и смысла); 4)

соответствовать интересам учащихся; 5) соответствовать теме занятий, органично вплестаться в канву урока и в логику всей работы по данной теме на нескольких занятиях; 6) соответствовать полу учеников (нежелательно, скажем, юношам-старшеклассникам предлагать петь песню о любви, исполняемую от лица женщины). Мелодия песни должна нравиться ученикам, быть доступной для исполнения ими, темп не должен быть слишком высоким.

Песни помогают решать проблемы усвоения учащимися языкового материала, проблемы формирования у них коммуникативных умений. Они позволяют на некоторых этапах обучения учиться весело и непринужденно, формируют положительное отношение обучающихся к предмету и оказывают общий развивающий эффект. Мы настоятельно рекомендуем использовать песни в обучении иностранному языку, в частности, немецкому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко Н.П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка./Н.П.Дьяченко// Педагогический вестник. – 2004. - №3. – с. 30-33.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

2. Меркулова С.В. Работа с песенным материалом на уроке иностранного языка. Подборка заданий и упражнений для работы с песнями / http://pedsovet.su/english/6745_rabota_s_pesnyami_na_uroke

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОНЛАЙН-ДОСКИ PADLET ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тюленева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Степкин Николай Павлович

доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

В XXI веке неотъемлемым атрибутом языкового образования становится использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При их правильном использовании повышается эффективность учебного процесса, что обусловлено следующими явлениями. Расширяются возможности использования средств наглядности, реализации принципа комплексного обучения всем видам речевой деятельности, применения индивидуального подхода к обучающимся. Ускоряются процессы презентации учебного материала и предъявления заданий, выполнения заданий, контроля уровня усвоения знаний и сформированности умений и навыков. Усиливается связь обучения с жизнью, т.к. учащиеся/студенты значительную часть времени в своей повседневной жизни уделяют использованию компьютера в его разных формах. ИКТ вносят разнообразие в учебный процесс. Информация, благодаря использованию ИКТ становится для всех (имеющих доступ в Интернет) доступной, легко распространяется между обучающимися, может быть использована в любое время, в отличие от таковой на бумажных носителях. Наконец, отметим, что при применении ИКТ повышается мотивация изучения иностранного языка.

Важное место среди ИКТ занимают интерактивные технологии, которые предполагают взаимодействие между субъектами педагогического процесса: между педагогом и обучающимся, между педагогом и группой обучающихся, между обучающимися внутри группы. Интерактивные технологии позволяют учащимся/студентам проявлять активность, быть подлинными субъектами обучения. Имеется широкий арсенал заслуживающих внимания интерактивных технологий. Среди них представляет интерес технология использования интерактивной онлайн-доски Padlet.

С данной технологией мы познакомились благодаря участию в ноябре 2018 г. в семинаре повышения квалификации по теме «Использование ИКТ (онлайн-доски Padlet) на уроке немецкого языка». Семинар был организован Немецким культурным центром им. Гете в России (руководитель семинара – А.В. Акишина). Не являясь ни социальной сетью (как например, ВКонтакте, Одноклассники, Facebook), ни мессенджером (как например, Viber, WhatsApp, Telegram), Padlet объединяет в себе преимущества и того, и другого.

Сервис Padlet в обучении преподаватель может использовать для презентации учебного материала, а также для хранения информации с возможностью ее скачивания обучающимися. Но гораздо большую важность он представляет как средство коммуникации множества субъектов, средство получения обратной связи, причем не только на занятиях, но и во внеучебное время.

Понятием «Падлет» обозначают как сам сервис, так и конкретный продукт, созданный в нем. Доску Padlet легко создать. Сначала педагог должен зарегистрироваться на сервисе Padlet.com, пройдя по ссылке: <https://padlet.com/>. И лишь потом можно создать свой Падлет, дать ему название, установить фон, формат. На этой доске можно размещать («прикреплять») записи, иллюстрации, фото, аудио- и видеоматериалы, ссылки на электронные ресурсы. Доступ к ней свободный. По определенной ссылке выйти на данную доску может каждый, кто имеет аккаунт в Интернете и доступ в Интернет. Регистрироваться не нужно. Можно добавлять свои материалы, комментировать то, что разместили другие пользователи. Реакции всех участников общения отображаются на доске и всем видны. Готовой доской можно поделиться в социальных сетях, ее можно экспортировать в различных форматах, распечатывать [Евзикова 2015]. Наиболее оптимальный формат Падлета – Stream, т.к. он удобен для восприятия информации при использовании не только персональных компьютеров, но и смартфонов.

Преподаватель может размещать на доске различные задания для группы обучающихся. Все учащиеся/студенты работают над одним и тем же заданием. Оговаривается время выполнения. Обучающиеся могут выполнять задания в Падлете прямо на занятии (одновременно) или же вне его – в любое удобное время, в удобном темпе, в любом месте (дома, в транспорте, на прогулке и т.д.). Педагог может реагировать на ответы учащихся/студентов также в удобное для него время и в удобном месте.

Представим виды заданий, которые обучающиеся могут выполнять с использованием доски «Padlet».

О. Евзикова предлагает множество возможностей ее использования. Приводим из обозначенных ею заданий те, которые можно использовать при обучении иностранному языку (текстовая информация на доске «Padlet» пишется на изучаемом языке).

- Учащиеся с помощью доски проводят совместный сбор материала по определенной теме, размещают на доске найденную информацию (например, страноведческого характера).

- Когда обучающиеся читают или слушают какой-либо художественный текст на других носителях, они делают паузы и пишут на доску «Padlet» свои предположения о том, что в рассказе произойдет дальше. Впоследствии прогнозы сравниваются с событиями, изложенными в рассказе, выявляются наиболее точные «предсказания».

- Преподаватель публикует на доске иллюстрацию, фото или небольшой художественный текст (описание или повествование). Обучающиеся придумывают и пишут на доске подписи к изображению, заголовки к тексту.

- После чтения текста, насыщенного страноведческой, научно-популярной информацией, педагог с помощью доски «Padlet» проводит

письменный опрос на предмет того, что учащиеся узнали нового и интересного из текста, что осталось неясным, о чем хотелось бы получить дополнительную информацию. Учащиеся помещают свои высказывания на доске, педагог знакомится с ними и реагирует на них, добавляя текст, ссылки или мультимедийные файлы.

- Учащиеся/студенты помещают на доске свои отзывы по поводу проведенной экскурсии, игры, прочитанной книги и т.д., комментируют прочитанный текст, обмениваются мнениями о нем.

- Учащиеся обмениваются впечатлениями о прошедших каникулах, об экскурсии, о мероприятии и т.д., размещают краткие рассказы о том, как они их провели, публикуют фото. Соученики могут реагировать, размещая комментарии.

- Когда учащиеся слушают доклад или иное монологическое высказывание соученика, они пишут на доску свои вопросы к докладчику или замечания. После доклада выступающий знакомится с вопросами и замечаниями и реагирует на них.

- Педагог использует Padlet в качестве доски объявлений для класса/группы, размещая на ней объявления и прочую информацию организационного характера. Обучающиеся могут на них письменно реагировать.

[Евзикова 2015]

Помимо обозначенных выше, существуют и другие возможности использования Падлета на занятиях по иностранному языку. Предлагаем перечень заданий, представляющих работу обучающихся на уровне слова, предложения, текста.

- Учащиеся выражают свои ассоциации с определенным словом или словосочетанием, например, с существительным Sommerferien, составляя всем коллективом ассоциогамму („Wortigel“). Преподаватель делает «заготовку» (см. рис. 1), а каждый обучающийся должен написать хотя бы одно слово или словосочетание.

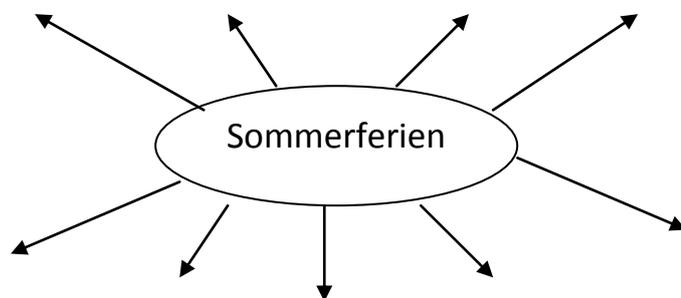


Рис. 1. Форма предъявления задания на поиск ассоциаций.

- Преподаватель пишет на доске слово, обучающиеся придумывают и размещают предложения с данным словом.

- Педагог предлагает список лексики, обучающиеся составляют свои тексты с использованием данной лексики, сочиняют стихотворения и

публикуют их на доске. Можно комментировать творческие продукты друг друга.

- Преподаватель обозначает сферу общения, задает тему, предлагает лексические средства, возможно, также «прикрепляет» картинку. Обучающиеся, играя каждый определенную роль, используя указанную лексику, спонтанно составляют диалог (полилог) на заданную тему, пишут на доску реплики. Можно помогать друг другу в формулировании предложений, исправлять ошибки.

- Педагог пишет начало истории, обучающиеся – ее продолжение. (Каждый придумывает свою историю, или все работают над одним текстом, добавляя по одному-два предложения.) Можно исправлять лексические и грамматические ошибки, допущенные товарищами.

- Педагог предлагает тему, например: „Mein Traumzimmer“, „Wenn ich ein Präsident wäre“. Каждый обучающийся представляет свои фантазии, пишет небольшой текст. Знакомясь с творческими продуктами своих товарищей, учащиеся могут комментировать их, задавать вопросы, исправлять ошибки. На вопросы и комментарии авторы должны отреагировать.

- Учащиеся задают вопросы к тексту или картине, отвечают на вопросы друг друга.

- Учащиеся коллективно описывают размещенную на доске или на другом носителе картину, дают комментарии к ней. Например, они коллективно описывают представленную на фото комнату; каждый «прикрепляет» к описанию свое предложение, называя еще не упомянутые предметы, добавляя новые характеристики. Можно исправлять допущенные товарищами ошибки.

- Преподаватель размещает фото комнаты, половина которого скрыта. Обучающиеся пишут свои предположения по поводу того, что может быть изображено на скрытой части фотографии. Впоследствии фото представляется целиком, и предположения сравниваются с реальностью.

- Обучающиеся размещают свои фотографии на заданную тему („Mein Zimmer“, „Mein Haustier“, „Mein Studientag“, „Meine Sommerferien“ и т.д.) с комментариями. Можно задавать вопросы друг другу, комментировать фотографии товарищей, ставить «лайки».

- Преподаватель пишет на доске тезис, обучающиеся размещают аргументы «За» и «Против».

- Педагог ставит перед учащимися проблему, предполагающую множество решений, а они в нескольких предложениях представляют свои идеи. Можно комментировать идеи товарищей, одобрять, критиковать их, задавать вопросы.

- Учащиеся обмениваются опытом в решении тех или иных проблем. Например, работая по теме „Mein Studientag“, они пишут, как они

распределяют время в течение дня, чтобы справляться со всеми делами и находить время для отдыха.

- Обучающиеся составляют некий список, например, список игр, в которые они хотели бы сыграть на занятиях, или песен на иностранном языке, которые они рекомендуют друг другу послушать. Приветствуется размещение комментариев (о прослушанных из списка песнях и т.д.).

- Учащиеся/студенты помещают на доске свои задания по работе с лексикой или грамматикой, выполняют задания друг друга. Авторы заданий оценивают правильность выполнения, при необходимости исправляют ошибки своих товарищей.

Вот далеко не полный перечень видов заданий, которые можно реализовать в процессе обучения иностранному языку с помощью интерактивной онлайн-доски Падлет.

Приведем примеры использования инструмента «Padlet» в своей педагогической деятельности – в ходе обучения студентов немецкому языку.

Пример 1. При обучении группы студентов 1-го курса, направления подготовки «Зарубежное регионоведение», начинающих изучать немецкий язык, мы создали свой Падлет под названием „Ich“ и на одном из занятий в ноябре 2018 г. предложили следующее письменное творческое задание на дом: *Stellen Sie sich bitte nach dem folgenden Plan vor:*

1. Vorname und Name. 2. Alter. 3. Geburtstag. 4. Wohnort. 5. Studienplatz. 6. Studienjahr. 7. Fachbereich. 8. Lieblingsfach (-fächer). 9. Hobby(s). 10. Interessen. Schreiben Sie den Text. 2 Sätze in Ihrem Text müssen Lüge sein. Die Kommilitonen werden dann erraten, was Lüge ist.

Каждый студент должен был написать краткий рассказ о себе по предложенному нами плану. Причем любые два предложения из рассказа должны были содержать неверную информацию. Другие студенты должны были угадать, в каких предложениях скрыта ложь, и отразить свои догадки в комментариях.

Это задание органично вписалось в канву учебного процесса. До его предъявления студенты научились по-немецки рассказывать о себе и уже представили свои рассказы устно, в традиционной форме; они получили информацию о возрасте, днях рождения, хобби, интересах, любимых предметах друг друга. Поэтому задание в Падлете было для них доступным. Оно способствовало закреплению знаний лексики по теме «Знакомство» и некоторых грамматических явлений. В силу своего игрового характера задание вызвало неподдельный интерес у студентов, было выполнено вовремя (в течение четырех дней) и весьма охотно. Каждый студент разместил свое сообщение и добавлял комментарии к сообщениям товарищей в удобное для него время. Технические трудности студенты при выполнении задания не испытывали. Многие с целью сделать Падлет более привлекательным прикрепили к своим

рассказам иллюстрации. Мы, заходя в Падлет, отслеживали, как идет работа. Пытаясь угадать, какие предложения в рассказах товарищей ложные, студенты писали комментарии к высказываниям, в которых они усматривали ложь, в виде:

- утвердительных предложений с отрицанием, опровергающих ложные факты (например: „Du interessierst dich nicht für Natur“, „Du bist nicht 17 Jahre alt“);
- утвердительных предложений без отрицания, в которые внесены коррективы (например: „Du hast am 29. April Geburtstag!!!“ „Du bist im 1. Studienjahr“);
- вопросительных предложений, несущих оттенок удивления по поводу написанного (например: „Ist dein Lieblingsfach Informatik?“ „Ist Zeichnen dein Hobby?“)

На следующем занятии проходило обсуждение результатов. Студенты заходили в Интернет с помощью мобильных телефонов. Каждый устно отреагировал на попытки товарищей угадать ложные высказывания в его сообщении. В большинстве случаев догадки оказались верными. Что касается языковой корректности, то при коллективном просмотре в рассказах студентов обнаруживались некоторые ошибки. Многие из них студентами сразу же исправлялись письменно в Падлете. Также добавлялись письменные одобрительные комментарии („Toll!!“ и т.п.). [Тюленева]

Пример 2. Для студентов-первокурсников направления подготовки «Лингвистика», профиля «Перевод и переводоведение (немецкий язык)» было предложено задание в связи с чтением текста об индивидуальных домах для одной семьи, столь любимых немцами. Детальный разбор содержания текста был произведен на занятии, в ходе которого студенты смогли отработать активный словарь по теме урока, усвоить, как обустроено жилище, что и где находится в нем и за его пределами.

На онлайн-доску «Padlet» был вынесен лишь один проблемный вопрос: почему семейные особняки так востребованы и почитаемы в Германии? А для большей наглядности размещались фотографии уютных немецких домов и дворики вокруг них.

Для ответа на такой вопрос (W-Frage) начинающему «с нуля» изучать немецкий язык требуется больше времени на размышление. В течение двух дней были получены достаточно аргументированные суждения. Конечно, в высказываниях содержались ошибки (орфография, порядок слов, формы множественного числа существительных, падежные формы имен существительных), сообщая они были исправлены.

Помимо личных суждений в связи с обозначенной проблемой студенты кратко (на уровне одного предложения) комментировали размещенные фотографии с особняками и высказывания однокурсников.

Например: Schön gesagt! Das ist aber schön! Das ist ja mein Haus! Das ist ein schönes Haus!

Были даже попытки потренироваться в употреблении «сложной» структуры вопросительных и повествовательных предложений с глаголом «sich interessieren», которые увенчались успехом.

Студенты отметили, что в работе с доской «Padlet» они не испытывали никаких технических трудностей. Все было понятно и ясно, они могли не только разместить комментарии, но еще и обсудить что-то друг с другом, а самое главное – сумели самостоятельно выразить свое мнение на изучаемом иностранном языке в комфортной домашней обстановке и благоприятной психологической атмосфере. [Сорокина]

Пример 3. Группе студентов 5-го курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Иностранный язык (немецкий)» мы предложили задание сочинить стихотворение-воспоминание о пройденной производственной практике в школе с использованием представленного в Падлете списка слов и выражений по теме. Задание мы сформулировали следующим образом: *Verfassen Sie ein Gedicht zum Thema "Mein letztes Schulpraktikum". Gebrauchen Sie dabei möglichst viele Vokabeln aus der folgenden Wortschatzliste! Reagieren Sie bitte gegenseitig auf die Resultate Ihres Schaffens mit Kommentaren und Smiles!*

На странице онлайн-доски мы разместили 24 лексические единицы:

die Schüler bei der Stange halten
die Konzentration bei (D.) vermissen
die Klasse in den Griff bekommen / im Griff haben
schufteten wie ein Pferd
hospitieren in (D.) bei (D.)
den neuen Stoff vermitteln (erklären, erarbeiten)
die Sprechfertigkeiten entwickeln
die Aussprache pflegen
den Stoff anschaulich (fasslich) gestalten
das ganze Pensum erfüllen
Schülerhefte korrigieren
Nachhilfestunden geben (erteilen)
sich an die Kinder gewöhnen
aus dem Schlaf aufrütteln (A.)
и др.

Результатом творческих поисков студентов стали небольшие стихотворения (в среднем около 20 строк). Они едва ли могут представлять художественную ценность, но, определенно, представляют интерес для педагогов как продукт творчества обучающихся. Студенты подобрали для своих стихотворений как довольно тривиальные заголовки («Meine Lehrerplichten», «Mein Schulpraktikum» и др.), так и весьма красноречивые («Mein Schicksal», «Was ist die Schule für uns alle?», «Meine lieben Schüler»

и др.). Студенты использовали большинство из заданных лексических единиц. Они писали о том, как проходили их будни, делились своими впечатлениями, чувствами. Приведем отрывки из некоторых стихотворений.

- 1) Ich kam in die Schule am 3. September,
Hospitierte ein bisschen in Stunden beim Lehrer,
Danach gab der Lehrer mir gute Ratschläge,
Nach kleinem Gespräch trennten sich unsre Wege. (Татьяна П.)
- 2) Als ich zum ersten Mal
Vor Euch gestanden habe,
Es schien schon da real:
Ich bin in guter Lage! (Анастасия Ю.)
- 3) Ich lernte da die Kindern kennen,
Sie wollten nicht dort fleißig lernen!
Dann hielt ich sie bei Stange,
Das leider war nicht lange. (Алина Ш.)
- 4) Die Zeit läuft schnell und nun wir gehen,
Ja, in die Schule, um zu lehren.
Mal sehen was daraus wird...
Schon klingelt es, die Stund' beginnt.
Es schien nicht schwer, darf ich mal sagen,
Die Klasse 10 im Griff zu haben.
Zuerst - die Aussprache pflegen,
Dann wollt' ich neuen Stoff erklären. (Вероника К.)
- 5) Der Lehrer schuftet wie ein Pferd
Und muss sich dafür Mühe geben,
Den Stoff, den man gar nicht versteht,
Den Schülern richtig zu erklären. (Карина М.)
- 6) In den Stunden hospitieren, Schülerhefte korrigieren –
Das hab ich immer gern gemacht!
Nachhilfestunden geben, den neuen Stoff erklären –
So habe ich Praktikum verbracht! (Александра Д.)

Творческие результаты друг друга студенты положительно оценили и прокомментировали в Падлете словами «Sehr kreativ und neu!», «Ausgezeichnet, wie immer!», «Sehr tief Sinnig!!!», «Megageil!» и т.д.

Задание было выполнено студентами качественно, в срок и без каких бы то ни было технических затруднений. Студенты живо обсуждали итоги своего поэтического творчества, говорили, что с интересом выполняли это необычное для них задание. Оно способствовало не только успешному усвоению студентами лексики, но и развитию их креативности. [Степкин]

Мы рекомендуем преподавателям иностранного языка использовать онлайн-доску Падлет в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евзикова О. Как использовать онлайн-доску Padlet в классе // <http://teachtech.ru/instrumenty-veb-2-0/kak-ispolzovat-onlajn-dosku-Padlet-v-klasse.html>
2. Сорокина Т.Г. https://padlet.com/tatger_sorokina/cs926pfw7xgi
3. Степкин Н.П. https://padlet.com/n_stepkin/dd5p89ilflyu
4. Тюленева Т.В. <https://padlet.com/tatjana414013/fvvkpcs4wkvo>

СПОСОБЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЯ В ОСНОВНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Юрьева Анастасия Вячеславовна

студентка V курса факультета иностранных языков Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

Сорокина Татьяна Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры немецкой филологии
Астраханского государственного университета,
Астрахань, Россия

На сегодняшний день контроль обученности школьников иностранному языку является важным составляющим учебного процесса, который дает возможность, с одной стороны, учителю получить информацию о результатах работы учащихся, оценить эффективность упражнений и своей работы, скорректировать тематический план и, с другой стороны, повысить мотивацию обучающихся.

Для контроля умений в разных видах чтения (глобальном, детальном и селективном) целесообразно пользоваться разными установками, такими как определить по заголовку, о чем пойдет речь в тексте; соотнести заголовки и тексты; озаглавить текст, составить его план; выполнить тесты множественного и альтернативного выбора; разделить прочитанный текст на смысловые части и озаглавить их, выписать из текста ключевые слова и составить с ними предложения, продолжить текст; найти и выписать запрашиваемую информацию в тексте [Гальскова 2009: 240].

В части аудирования степень понимания услышанного на разных уровнях (с общим, полным и селективным охватом содержания) проверяется с помощью ответов на вопросы общего характера, выполнения тестов множественного выбора, передачи основного содержания, перечисления главных фактов в правильной последовательности [Agricola 1976: 15]. Возможно также составить план, пересказ с опорой на картинки;

выписать интересующую информацию; отметить на схеме предметы, упоминающиеся в тексте; выбрать заглавие к тексту [Albers 1995: 50].

К речевым упражнениям для контроля диалогической речи относятся ответы на вопросы, постановка вопросов к тексту, составление диалога, завершение диалога, ролевые игры, викторины, дискуссии, беседы за круглым столом, комбинированные диалоги и т.д. [Гальскова 2009: 188].

Среди упражнений для контроля монологической речи выделяют составление рассказа, описание картинки, пересказ, составление ситуаций с опорой на жизненный опыт, аргументацию своего мнения и др.

При диагностике обученности школьников в письменной речи используются выражения аргументированного согласия/несогласия с утверждением; описание картинки; написание сообщения, рассказа по ситуации, личного письма, открытки и т. п. [Миронов 2001: 51].

Несмотря на разнообразие в современных УМК установок, призванных контролировать умения в разных видах речевой деятельности, нами были разработаны варианты проведения контроля обученности школьников в говорении, аудировании, чтении и письменной речи на немецком языке как втором иностранном на начальной ступени обучения, которые призваны повысить эффективность контроля умений школьников.

С целью диагностики уровня **монологического высказывания** на начальном этапе предлагается включить в процесс обучения такой вид личностно-ориентированного задания как:

- В отдельном блоке, посвященном временам года, задать школьникам вопрос “Welche Jahreszeit habt ihr am liebsten und warum?” и привести речевые установки:

Meine Lieblingsjahreszeit ist der Im ... ist das Wetter Es gibt ...

Man kann Darum/ deshalb/ deswegen habe ich den ... am liebsten!

Для проверки умений в **диалогической речи** на фазе завершения темы “Mein Schultag” возможно использовать ролевую игру и технологию мозгового штурма, так как школьники уже обладают достаточным словарным запасом и могут опираться на полученный ранее опыт. При этом класс делится на группы, в каждой из которых обсуждаются варианты ответов по одному из предложенных вопросов: Was macht ihr am Morgen? Was macht ihr am Nachmittag? Was macht ihr am Abend? Was macht ihr am Wochenende? После нахождения учениками наиболее рационального варианта решения задачи составляется распорядок дня и наглядно разыгрывается в виде сценки. Подобный вид деятельности на уроке был нами апробирован. Он показал, что такая форма контроля создает комфортную обстановку в группе и получает положительный отклик у учащихся 5 класса. Данный тип задания предназначается не для частого использования в учебном процессе и может быть востребован в таких темах, как “Tiere”, “Mein Schultag”, “Hobbys”, “Meine Familie”.

Для контроля **аудирования** уместна следующая установка:

● Вы услышите фразу на немецком языке и увидите, как я выполняю определенное действие. Если произнесенная мной фраза соответствует выполняемому действию, то поставьте рядом с номером задания знак “+”, если не соответствует – “-”.

Например:

1) Ich schlage das Buch zu. (Учитель говорит) – При этом он открывает тетрадь.

2) Ich nehme den Füller. (Учитель говорит) – При этом он берет карандаш.

Для проверки умений в области **чтения** предлагаем использовать рассказ “Ein Tag mit Robert” (тема “Mein Schultag”) [<https://www.youtube.com/watch?v=6HhKTmUkuaw>].

Умение понимать общий смысл текста проверяется с помощью предтекстового задания: Seht euch den Titel an und sagt, wovon die Rede ist, а также задания, предполагающего расположить действия Роберта в течение дня соответственно их появлению в тексте. Ещё одно задание к тексту включает в себя ответы на вопросы по тексту и направлено на проверку способности ученика осуществлять селективный вид чтения. После этого школьникам предлагается пересказать текст от лица Роберта, определяя таким образом уровень их подготовленности в изучающем чтении.

Для диагностики обученности умений в письменной речи обучаемые могут описать своего одноклассника в тетради (тема “Kennenlernen”) и затем зачитать свои тексты в классе, предлагая другим угадать, о ком идет речь.

Следует отметить, что на начальном этапе изучения немецкого языка как второго иностранного больше внимания уделяется контролю умений в рецептивных видах речевой деятельности (аудировании и чтении). Это, конечно, объясняется тем, что учащиеся обладают ещё недостаточным опытом для активной продуктивной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр “Академия”, 2009. – 336 с.

2. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / под ред. А.А. Миронова. Обнинск: Титул, 2001. – 78 с.

3. Agricola E. Vom Text zum Thema. Probleme der Textgrammatik. Studia grammatica. XI. Berlin, 1976.

4. Hans-Georg Albers, Sibylle Bolton. Testen und Prüfen in der Grundstufe. Goethe-Institut München, 1995.

5. <https://www.youtube.com/watch?v=6HhKTmUkuaw>

HOMESCHOOLING AND WORLD LANGUAGES

Tatiana Lopyreva

Candidate of Philological Sciences, Substitute Teacher,
RSU 71, Belfast, USA

This article will focus on homeschooling as an option for some children to receive their education and describe personal experiences with homeschooled children. The first paragraph concentrates primarily on homeschool requirements, subject areas and assessment options. The second paragraph explains how non-English languages are viewed and offered in Maine and Ontario. The third paragraph describes my teaching experience of homeschooled children in rural Maine. For our research we used a thematic data analysis approach and a descriptive method to record our findings.

Homeschoolers of Maine define homeschooling as “home-based education that is both parent-directed and privately funded” [<https://www.homeschoolersofmaine.org/>]. There are more terms such as “home-based education, home-based learning, family- and community-based learning, homelearning” that describe education provided directly by parents and mostly funded by a family or, if lucky, by a state or a province [<https://ontariohomeschool.org/about-homeschooling/homeschooling-faq>]. Rebecca Kochenderfer describes homeschooling as “the most flexible and diverse educational option available today” [Kochenderfer 2008: 4].

Homeschooling is a process and starts with paperwork that needs to be submitted to education authorities. In Maine “the requirements for the Notice of Intent to Homeschool and Subsequent Year Letter, formerly on separate paper forms, are combined on one form beginning with the 2019-2020 school year, and completed via the Homeschool Portal, or by submitting the paper Notice of Intent to Homeschool (initial/continuation) form” The forms can be printed, filled out, signed and submitted by mail or taken to both the Superintendent and the Department of Education. The submission of that paperwork is required by law and has to be done by the parent/ guardian by September 1 or “within 10 days of withdrawal from school” [<https://www.maine.gov/doe/schools/schoolops/homeinstruction/requirements>]. Maine Home School Statute allows a student to be excused from attending a public day school if the student “obtains equivalent instruction in a home instruction program that complies with the requirements of subparagraph (4). The requirements listed in subparagraph 4 include the paperwork mentioned above, a starting date of the program, a statement of assurance that the home school instruction program lasts at least 175 days and provides instruction “in the following subject areas: English and language arts, math, science, social studies, physical education, health education, library skills, fine arts and, in at least one grade from grade 6 to 12, Maine studies”. The student has to demonstrate proficiency in the use of computers at one grade level from grade 7 to 12 and

undergo “annual assessment of the student's academic progress”[<http://www.mainelegislature.org/legis/statutes/20-A/title20-Asec5001-A.html>]. The parent/guardian notifies the authorities about the intent to provide home instruction to his or her child/children and attaches prior year assessment results each year prior to September 1.

World Languages is a term used in Maine to describe all non-English languages offered in the state. The Maine Department of Education website gives the following information on languages offered in public schools: “In addition to our most commonly taught languages of French and Spanish, schools also teach other languages such as: American Sign Language, Arabic, Chinese, German, Japanese, Latin, Native American languages, Russian, and Swahili” [<https://www.maine.gov/doe/learning/content/worldlanguages>]. Ontario curriculum has different language options for elementary and secondary school students. The Ontario Elementary curriculum lists French as a Second Language and Native Languages. The Ontario Secondary curriculum offers Classical Studies and International Languages in addition to the elementary language courses. German is among 72 languages that can be taken by secondary school students in Ontario[<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/>]. Maine doesn't have as many newcomers as Ontario and it might explain the language choices in this state. There are also differences in ways non-English languages are offered in Maine and Ontario. In Maine world languages are offered in public schools at various levels. School units decide on language options and if they are taught in elementary, middle or high schools. In Ontario French and Native languages are offered on elementary level while classical and international languages are offered at some high schools as regular courses and available to all students through continuing education as afterschool programs. The latter ones include 2,5 hour classes mostly taught in the evenings. German is taught in both Maine and Ontario. German 1&2 is offered as an option by Homeschoolers of Maine as an online course together with Spanish 1, 2 &3 and Latin 1, 2 & 3. Homeschoolers and their parents can find more information on their website regarding “course descriptions, instructor bios, class schedules, and book lists”[<https://academy.hslda.org/foreign-language-courses>]. Independent Learning Centre in Toronto offers Core French, Applied and Academic Francais for Grade 9 students, Applied and Academic Francais for Grade 10 students, Francais, University Preparation for Grade 11 students, and Grandesœuvres de la littérature and Français for Grade 12 students [<https://ilc.tvo.org/en-ca/ilc-courses/explore-ilc-courses>]. French is the only option for homeschoolers in Ontario unless they want to participate in courses offered by Ontarian schoolboards through continuing education.

My encounter with four homeschooled students in rural Maine started with an e-mail sent by their parent. The mother wanted her children to take one of the languages I could teach. After the discussion of the children's ages, prior subject areas and knowledge, we decided that German rather than Russian

would be the best match. Three girls and a boy spoke English and had been taught Latin for three years. Both the parent and I had no experience in providing language instruction on Skype. Having taught German at the university level and in public schools face to face, I had my doubts. They were not associated with teaching methods or children's abilities of language acquisition but mostly with using technology and being able to explain where the information they need is located. The children's mother was very enthusiastic, learned quickly how to use Skype and cleared most of my doubts. We decided on books we would use for younger and older children. For the younger ones, I suggested "Wer? Wie? Was?", and for the older ones, we took "BesteFreunde".

We started the lessons, and I was thrilled by the students' eagerness to learn, their active engagement and high motivation. The children mastered quickly the German alphabet, started reading words, phrases, short texts and conversations and replied to my greetings and daily questions about how they were doing. While we were waiting for books to arrive, I created printouts using my copies of the above mentioned books and searching for images and additional materials online. When the books arrived and we began to use them, I realised that it was challenging to point to a certain page and exercise or certain information on the page I wanted to draw their attention to. In a classroom setting, it would be just so easy to come over and show that in the book. Unfortunately Skype doesn't have an option to enlarge a certain part of the book or the certain part of the page. I usually gave a page number and an exercise number and described in German and English where to find a table, a grammar or pronunciation rule or an exercise we were working on. By that time children knew numbers in German, and student and work books published in Germany usually have numbers in digits and words on each page. Their mom was of a huge help in situations like this. She would come over and just point to a page spot needed.

Another challenge was keeping children busy at all times. I had taught multiple level classes in Toronto, Newmarket, Richmond Hill and Thornhill in Canada and that experience came certainly handy in my class for homeschoolers. I could give older children a writing or a reading assignment and read and practice with the younger ones. Then I would give the younger ones one of the printouts found online and ask them to work on matching letters and pictures, circling the right first letter of the word presented by a picture or find a word by using the first letters of the words presented by pictures. There are plenty of interesting materials on the website such as Vorschule-Buchstaben, Vorschule-Anfangsbuchstaben-lernen, and Puzzlewörter just to name a few [<https://www.kleineschule.com.de>]. I have to thank my former co-worker Sujee from Newmarket for sharing that website with me. The printouts gave me time to check the older girls' writing assignments or reading assignments and move on to speaking or introducing a new topic. If the younger kids were done with

their printouts and I still needed time with the older ones, I asked the little ones to do dictionary work, draw pictures or practice new words with each other. Sometimes I paired them with their older siblings to work on question-answer exercises, on vocabulary or pronunciation or asked them to work as a group and play a “hide-and-guess” game. All of them knew the names of the stationary and I asked the children to display all the school supplies on the table. Then three of them would close their eyes and one person would hide one object, ask the siblings to open their eyes and name the object that was missing. They took turns playing that game.

The younger children started talking about the school schedule of one of their book characters. The boy and the girl guessed that it was a school schedule because of the times, week days and school subjects shown on the schedule. Stefan Brennecke’s schedule had also various animals around it [Vieth 1997: 10]. I asked the children to make connections knowing that they lived on the farm and had farm animals. I asked them about their farm animals and they counted how many pigs and dogs they had. Then we went back to Stefan’s schedule. One day, a lesson was cancelled by the children’s mom due to the delivery of piglets. I turned that cancellation into an opportunity to review the animals’ names. The children enjoyed telling me how many piglets they had gotten and showed me on Skype the little chicks that had hatched. They counted them and described their sizes and colors.

Before engaging the older girls into guided and shared reading of a dialogue between Simon and Laura [Georgakaki 2013: 36], I drew their attention to the pictures that introduced the dialogue. I asked the girls to describe them in German or English and make predictions about the characters’ location, actions and emotions. I noticed that one of the girls could share her opinions right away and the other one was afraid of making mistakes. We read the dialogue together and in pairs and completed the exercises. I asked the older girl to reply to the questions, and then I modeled her answers to the younger sibling, and asked her to reply to the same questions. After that I asked them to tell me about their future purchases. They took turns giving their answers. I praised both girls for their replies and assured the younger one that there were various ways to reply and all of them were right. Her smile showed me that she was at ease and pleased with her work, and we could move on.

The children’s mom and I talked about two projects the children could work on. One could be making a video about their farm life, and the other one could be a description of a certain city, area or region in a German-speaking country based on history, culture, customs and traditions. The children could use any media they wanted in their presentations. The project idea itself is not new. A lot of teachers use presentations as culminating activities at the end of school year. The projects will show my students’ understanding of content, real-life experiences, the development of their language skills in German, and demonstrate their learning styles, multiple intelligences and speaking skills.

In conclusion, homeschooling is growing in Ontario and Maine and can be described as education provided and funded by parents or guardians. In some areas, homeschooled children could get access to the school courses and activities of their choice and their parents' choice in public schools. The homeschooling process starts with paperwork submission and can take a certain amount of time to get approval from a school board or a school unit. There are organizations in both Ontario and Maine that provide online courses for homeschooled students. Homeschooled students in Ontario and Maine can take world languages as subjects of their studies. French at various levels is available at ILC in Toronto, and Spanish, French and German are offered by Homeschoolers of Maine. More language options are available at school boards in Toronto and at school units in Maine. Providing German on Skype is an option that can appeal to parents or guardians who speak only English in the family, are interested in German as a foreign or world language, or want to add it to other world languages their child or all their children have been exposed to. They might not have enough skills and knowledge to teach that language to their kids. German lessons on Skype can include speaking and writing activities, guided and shared reading, working on pronunciation and listening skills, social and critical skills. Children can be engaged in interactive activities and games and work in pairs and small groups. Their German language acquisition can become more successful if a parent or guardian is present in class, actively engaged and willing to assist his or her children. My lessons have been successful thanks to my students' mom who has always been there for them and made sure they have had all the books, supplies and homework ready. Teachers and parents cannot prevent image or sound disappearances that sometimes occur on Skype, but they can be good observers, communicators and problem solvers that can make German language acquisition become meaningful learning process and experience for the children.

BIBLIOGRAPHY

1. Georgakaki M., Bovermann M., Graf-Riemann E., Seuthe C. *Beste Freunde: Deutsch für Jugendliche*. Ismaning: Hueber Verlag, 2013.
2. Kochenderfer R. *Homeschooling and Loving It!* Auburn: Homeschool.com Inc., 2008.
3. Vieth T. *Wer? Wie? Was?* Köln: VUB-Gilde Verlag, 1997.
4. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/>
5. <http://www.mainelegislature.org/legis/statutes/20-A/title20-Asec5001-A.html>
6. <https://academy.hsllda.org/foreign-language-courses>
7. <https://ilc.tv.org/en-ca/ilc-courses/explore-ilc-courses>
8. <https://www.kleineschule.com.de>
9. <https://www.maine.gov/doe/learning/content/worldlanguages>
10. <https://www.maine.gov/doe/schools/schoolops/homeinstruction/requirements>

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Материалы
VI Международной заочной научной конференции
г. Астрахань, 30 апреля 2019 г.*

MODERN PROBLEMS OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Proceedings
of the 6th International Research Distance Conference
Astrakhan, 30 April 2019*

Редакция авторская

Издатель: Сорокин Роман Васильевич
414040, Астрахань, пл. К. Маркса, 33, 5-й этаж

Подписано в печать 30.08.2019 г. Формат 60×90/16
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 11,0
Тираж 100 экз.

Отпечатано в Астраханской цифровой типографии
(ИП Сорокин Роман Васильевич)
414040, Астрахань, пл. К. Маркса, 33, 5-й этаж
Тел./факс (8512) 54-00-11, e-mail: RomanSorokin@list.ru