

Germanistische Beiträge

Studien zur Sprache und Literatur

Конференц „Blickpunkt: Germanistik“

ГЕРМАНИСТИКА В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**МАТЕРИАЛЫ
VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**



КубГУ

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет романо-германской филологии
Кафедра немецкой филологии

ГЕРМАНИСТИКА
В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы
VIII Международной научно-практической
конференции

Краснодар, 28 апреля 2022 г.

Краснодар
2022

УДК 811.11(066)
ББК 81.432.4я43
Г 381

Редакционная коллегия:

И.А. Белокопытова (отв. ред.), С.С. Бычков, А.С. Горбатовский,
А.Г. Калинина, З.И. Ломинина, М.А. Олейник,
Н.А. Таранец, З.И. Чале, И.В. Четыркина

Г 381 Германистика в современном научном пространстве: материалы VIII Международной научно-практической конференции / ответственный редактор И.А. Белокопытова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Кубанский государственный университет. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2022. – 204 с. – 500 экз.
ISBN 978-5-8209-2083-7

В центре внимания авторов сборника проблемы, связанные с изучением и преподаванием немецкого языка, его структурой, процессами смысло- и текстопорождения, семиотикой, прагматикой, различными дискурсивными проявлениями и концептосферой немецкого языка и культуры. Рассматривается широкий круг проблем, отсылающих читателя к вопросам рецепции художественного текста, методам и подходам при анализе художественных произведений и их переводов.

Адресуется германистам, филологам, студентам и аспирантам, а также всем, кто интересуется теоретическими и практическими аспектами изучения немецкого языка.

УДК 811.11(066)
ББК 81.432.4я43

ISBN 978-5-8209-2083-7

© Кубанский государственный
университет, 2022

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одним из важных признаков современного научного дискурса принято считать синкретичность научного знания. Это соответствует представлению о мышлении как культурно-контекстуальном явлении: культура – контекст, в котором самым причудливым образом взаимодействуют язык и культура, различные системы социальной коммуникации и виды художественного дискурса; свое и чужое вступают в диалогические отношения, а язык и литература оказываются в фокусе этого напряженного взаимодействия.

В представленное издание вошли результаты исследований, отражающие некоторые аспекты обозначенной научной рефлексии: дискурсивность и интермедийность лингвистического знания, интертекстуальность в языке и культуре, контаминации стилей и культурного трансфера, деконструкцию национальных, культурных и гендерных ролей, трудности перевода, реконструкцию разных исторических периодов развития языка и литературы, диалогизм и субъективизм в языке, культуре и образовании, особенности преподавания иностранного языка.

Заявленный синкретизм научного знания не исключает и аналитический подход к исследованию языка и литературы, продолжающий научные традиции германистики. В издании представлены статьи, освещающие системные аспекты немецкого языка: грамматическую структуру языка и текста, дискурсивные свойства текста и формы его реализации, лексические и фразеологические особенности в языке и речи.

Публикуемые материалы подготовлены учеными вузов Краснодар, Санкт-Петербурга, Москвы, Рязани, Саратова, Владикавказа, Екатеринбурга, Минска (Белоруссия), Еревана (Армения), Гейдельберга, Карлсруэ, Хемница (ФРГ) на материале немецкого, английского и русского языков.

Все отмеченное позволяет надеяться, что материалы VIII Международной научно-практической конференции «Германистика в современном научном пространстве» найдут своего заинтересованного читателя, в первую очередь среди преподавателей, аспирантов и студентов филологических факультетов и вузов.

АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ О ВНЕШНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЛУКИЗМА

Т.Е. Алексеева

Академия ФСИИ России, Рязань

В статье рассматриваются английские пословицы о внешности, анализируются поговорки, в которых нашли отражение стереотипные представления о влиянии внешней привлекательности на жизнь человека. Анализируется социальный феномен лукизма и на примере пословиц показывается, что это негативное явление уходит корнями в прошлое.

Ключевые слова: английские пословицы, лукизм, внешность, красота, привлекательность.

Идея рассмотреть английские пословицы с точки зрения высказываемого в них отношения к внешности человека возникла после прочтения статьи, посвященной современному феномену лукизма [4].

Термин лукизм (англ. *lookism*, от *look* – «внешний вид; внешность») означает дискриминацию по внешности и обозначает положительные и отрицательные стереотипы, предрассудки, выбор поведения по отношению к физически привлекательным людям, а также к тем, чья внешность не отвечает культурно-социальным представлениям и нормам того или иного общества [3]. Оценивание людей по их внешнему виду и, как следствие, поведение общества по отношению к ним происходило всегда, однако явление стало осознаваться как проблема и получила свое название в 70-х годах прошлого столетия в связи с движением за права полных людей [4].

В современном мире внешность стала одним из факторов, который существенно влияет на жизнь человека. Красота или напротив нестандартная внешность зачастую играет не последнюю роль при приеме на работу, определяет круг общения и успешность человека. Поэтому проблема влияния внешней привлекательности на жизнь человека интересна социологам, психологам, культурологам. Нам хотелось взглянуть на проблему с точки зрения лингвистики и проследить, как оценивание внешности людей отразилось в пословицах, какие стереотипы в отношении внешности существовали в прошлом и сохранились по сей день.

Из многочисленных определений пословицы, сформулированных в толковых словарях [1; 2; 5], мы выбрали те характеристики, которые нам кажутся важными для целей нашего исследования. Итак, пословица представляет собой законченное суждение зачастую назидательного характера, обобщающее, типизирующее различные явления жизни,

фиксирующее практический опыт народа и его оценку определенных жизненных явлений.

Методом сплошной выборки из английских словарей пословиц [6; 7; 8; 9] мы отобрали 50 паремий, которые в той или иной степени касаются внешности человека. Семантический и статистический анализ показал, что в большей части пословиц говорится о внешности женщины. Некоторые пословицы гендерно нейтральны и могут быть отнесены и к мужчине, и к женщине, о чем свидетельствуют ключевые слова *appearance* и *face*. В нескольких пословицах слово *man* означает «человек», а не «мужчина»: *Clothes make the man* (Одежда красит человека). Лишь одна пословица отмечает, что внешность для мужчины, в сущности, значения не имеет: *A man is a man if he has but a nose on his face* /Мужчина есть мужчина, даже если на его лице нет ничего кроме носа.

В пословицах, в которых говорится о внешности человека в целом, можно заметить явное противоречие. С одной стороны, внешность обманчива (*Appearances are deceitful*), и за красивой внешностью может скрываться подлая душа (*A fair face may hide a foul heart (soul); Fair without, foul within* /Красивый снаружи – отвратительный внутри). А с другой стороны, внешний вид может многое рассказать о человеке: *The face is the index of the mind* /Лицо – это показатель ума; *The face is the letter of recommendation* /Лицо – это рекомендательное письмо. Можно сравнить их с русской пословицей «Лицо / глаза – это зеркало души».

О том, что внешность – не главное в человеке, говорится в двух вариантах одной пословицы: *Handsome is as handsome does* и *Pretty is as pretty does*, которые означают, что о человеке судят не по внешности, а по делам. К этой же группе можно отнести пословицу *Beauty is only skin deep/ Beauty is but skin deep*, суть которой заключается в том, что красота – это только внешняя оболочка. От красоты мало толку в повседневной жизни – так можно трактовать следующие синонимичные пословицы *Prettiness makes no pottage* /Из красоты похлебку не сварить; *Beauty doesn't make the pot boil* /Красотой сыт не будешь; *Beauty will buy no beef* /Красота не купит мяса. Можно обобщить их русской пословицей «С лица воду не пить».

Как уже отмечалось, большая часть пословиц посвящена внешности женщины, но, если в современном мире физическая красота считается почти обязательным условием личного счастья и профессионального успеха, то в прошлом, когда, собственно, и создавалось большинство пословиц, отношение к женской красоте было не столь неоднозначно. Конечно, для того, чтобы выйти замуж, привлекательная внешность была желательна: *A fair face is half a wedding-portion* /Красивое лицо – это половина приданого. Однако большая часть пословиц не считает женскую красоту положительным фактором в семейной жизни, поскольку:

– красивая жена – источник неприятностей: *If you marry a beautiful woman, you marry trouble* /Если вы женитесь на красивой женщине, вы женитесь на неприятностях; *He that has a white horse and a fair wife, never*

wants trouble /Красивая жена и белая лошадь – причина многих проблем; *A fair wife and frontier castle breed quarrel* /Красивая жена и приграничный замок порождают раздоры; *Three things breed jealousy, a mighty state, a rich treasury, and a fair wife* /Три вещи вызывают зависть: высокий пост, богатство и красивая жена;

– красивая жена требует больших расходов: *A handsome hostess is bad for the purse* /Красивая хозяйка плоха для кошелька; *A beautiful woman is the hell of the soul, the purgatory of the purse, and the paradise of the eyes* /Красивая женщина – это рай для глаз, ад для души и чистилище для кошелька;

– с красивой женой надо бояться измены: *Who has a fair wife needs more than two eyes* / У кого жена красивая, тому и двух глаз мало; *You cannot pluck roses without fear of thorns nor enjoy a fair wife without danger of horns* /Невозможно срывать розы и не бояться шипов, наслаждаться красавицей женой и не бояться рогов.

Именно по этим причинам мужчинам рекомендуется выбирать жену не по внешнему виду: *A wife is not to be chosen by eye only; Choose a wife by your ear, rather by your eye* /Выбирай жену ушами, а не глазами; *To marry a woman for her beauty is like buying a house for its coat of paint* /Жениться на женщине из-за ее красоты, все равно, что купить дом из-за его покраски.

Более того, утверждается, что для семейной жизни предпочтительна женщина невзрачной и даже некрасивой наружности: *Plain women are as safe as churches* /С некрасивыми женщинами так же безопасно, как в церкви; *An ugly wife and a lean piece of ground protect the house* /Некрасивая жена и бесплодный кусок земли защищают дом; *The uglier the woman, the better the house-wife* /Чем уродливей женщина, тем лучше из нее хозяйка.

Для самой женщины физическая привлекательность всегда была и остается важной составляющей ее самооценки, уверенности в себе, надежды на счастье и благополучие, поэтому она предпочтет быть красивой, а не умной (*Women are vain: they 'd rather be pretty than have a good brain*); красивой, а не доброй (*Every woman would rather be beautiful than good*). Чтобы быть красивой, женщина прибегает к косметике, но мужчины, чей взгляд по большей части отражают пословицы, не одобряют этих ухищрений: *A woman that paints puts up a bill that she is to be let* /Женщина которая красится, показывает, что она доступна; *A woman and a cherry are painted for their own harm* /Женщина и вишня красятся себе во вред.

Один из стереотипов о женщине, уделяющей много внимания своей внешности, в том, что она плохая хозяйка, и это предубеждение нашло отражение в следующих пословицах: *The more women look in their glass, the less they look to their house* /Чем больше женщина смотрится в зеркало, тем меньше заботится о доме; *The wife that loves the looking-glass hates the saucepan* /Женщина, которая любит смотреться в зеркало, терпеть не может кастрюли; *A woman, the more curious she is about her face, the more careless about her house* /Чем больше женщину интересуется ее внешность, тем меньшее ее заботит домашнее хозяйство.

Как известно, красота преходяща, что подтверждается следующими пословицами: *Prettiness dies first* /Красота умирает первой; *Grace will last, beauty will blast* /Красота уйдет, а добродетель останется; *Beauty dies and fades away, but ugly holds its own* /Красота умирает и увядает, а уродство остается. И это огорчает женщину *The hell of women is old age* /Старость – ад для женщины; *A man is as old as he feels, and a woman as old as she looks* /Мужчине столько лет, на сколько он себя чувствует, а женщине – на сколько она выглядит.

Красота – это субъективное оценочное понятие, и для любящего человека предмет его обожания всегда красив: *Beauty is in the eye of the beholder* /Красота в глазах смотрящего; *Beauty lies in lover's eyes* /Красота в глазах влюбленного; *If Jack's in love, he's no judge of Jill's beauty* /Если Джек влюблен, он не может объективно судить о красоте Джил.

Понятие красоты меняется от эпохи к эпохе и отличается в различных слоях общества. Пословица *A skinny woman's like a racehorse: fast and fun but no good for work* /Худая женщина, как скаковая лошадь, скачет быстро, но для работы не годится/ скорее всего возникла в крестьянской среде, где худоба явно не относилась к привлекательным чертам женщины. Однако допускается, что в маленьком теле может таиться большая душа: *A little body often harbours a great soul*, ср. Мал золотник, да дорог.

Внешний вид – это не только лицо и фигура человека, но и то, как он одевается, как ведет себя в обществе. Отсюда синонимичные пословицы: *The tailor makes the man* /Портной делает человека; *Clothes make the man* /Одежда делает человека, ср. Одежда красит человека. Существует и более образное изречение с тем же значением: *Fine feathers make fine birds* /Яркое оперение делает птиц красивыми. И на сей счет имеются противоречивые утверждения *Good clothes open all doors* /Красивая одежда открывает все двери и *It is not the gay coat that makes the gentleman* /Нарядный пиджак еще не делает человека джентльменом.

Подводя итог нашего исследования, мы можем сделать следующие выводы:

– в отличие от современных канонов красоты, достаточно четко определяющих параметры, по которым можно выносить суждение о привлекательности человека, в проанализированных пословицах красота описывается самыми общими словами: *fair, fine, pretty, handsome, beautiful, beauty*, а непривлекательность – эпитетами *plain, ugly*;

– большая часть проанализированных пословиц затрагивает внешность женщины, тогда как считается, что для мужчины внешняя привлекательность не имеет значения. Заметим, что и в настоящее время наши женщины выглядят гораздо привлекательнее мужчин, а положительные и отрицательные стереотипы, влияющие на мироощущение и социальное положение человека, касаются в основном женщин;

– пословицы зачастую отражают взгляд мужчин на внешность женщины, что объясняется отношением к женщине в обществе, где

доминируют мужчины. Считается, что если женщина уделяет слишком большое внимание своей внешности, это не лучшим образом сказывается на ведении ею домашнего хозяйства;

– внешняя привлекательность важна для женщины и, хотя в пословицах признается, что внешность не главное для счастья и жизненного успеха, следует признать, что социальный феномен лукизма уходит корнями в прошлое, и несмотря на борьбу людей против дискриминации по внешности, явление существует и оказывает большое влияние на современное общество.

Библиографический список

1. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1222 с.
2. *Жеребило Т.В.* Термины и понятия лингвистики: Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Словарь-справочник. Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. 128 с.
3. Лукизм. Википедия. ru.wikipedia.org Лукизм
4. *Орех Е.А.* Феномен лукизма и возможности его социологического анализа //Социологический журнал, 2016. Том 22. № 3. С. 67–81.
5. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. П 24 2-е, испр. и доп. /Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А.А. Князьков. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.
6. *Manser Martin H.* The Facts On File Dictionary of Proverbs. 2007. 499 p.
7. Oxford Dictionary of Proverbs. URL: [https:// Oxford Reference – oxfordreference.com](https://oxfordreference.com).
8. *Simpson J.A.* The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford: Oxford University Press, 2003. 364 p.
9. *Smith W.G.* The Oxford dictionary of English proverbs. Oxford, 2008. 625 p.

ENGLISH PROVERBS ABOUT APPEARANCE FROM THE VIEWPOINT OF LOOKISM

T.E. Alexeeva

Academy of the FPS of Russia, Ryazan

The article deals with the English proverbs about appearance. The author analyses these proverbs in terms of lookism – the modern phenomenon of discriminating people on the basis of stereotyped notions about their attractiveness. The proverbs analyzed reveal the fact that the social phenomenon of lookism is deeply rooted in the society of the past.

Index terms: English proverbs, lookism, appearance, beauty, attractiveness.

Об авторах:

Алексеева Татьяна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России; e-mail: tat-alexeeva@yandex.ru

УДК 316.772

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.И. Буркова

Кубанский государственный университет, Краснодар

Данная статья посвящена проблеме культурной адаптации в условиях межкультурного взаимодействия на основе культуроведческого подхода как условия развития межкультурно ориентированной личности. В работе рассматриваются понятия «культурный шок», проблемы и особенности культурной адаптации в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культуроведческий подход, «культурный шок», степень выраженности «культурного шока», аккультурация, культурная адаптация.

Основой межкультурной коммуникации является культуроведческий подход, который рассматривается как взаимодействие культур. Культуроведческий подход выступает в лингвистическом и в социально-психологическом контексте основой общения. Известно, что фактором коммуникации является культура. А каждый контекст коммуникации определяется культурными различиями собеседников.

Межкультурная коммуникация появляется на основе взаимосвязи коммуникации между культурами. Понятие и содержание межкультурной коммуникации впервые предлагается Ларри Самовар и Ричард Портер, в дальнейшем развивается в исследованиях зарубежных и отечественных ученых и рассматривается как взаимодействие между культурами, расами, этническими группами, религиями, субкультурами с целью создания конструктивного диалога и взаимопонимания [1].

Так, например, в культуре, менталитете немцев и русских наблюдаются как общие, так и противоположные явления, этнические константы, невербальные средства общения, когнитивные особенности и аксиологические предпочтения. Известно, что немецкая пунктуальность, трепетное отношение к своему времени являются чисто немецкими чертами. Все время немецкого человека расписано по минутам, опоздания и раннее прибытие вызывает недоумение, немцы не любят, когда время приходится

тратить впустую. Даже для встречи с другом потребуется заглянуть в расписание.

В процессе коммуникации с представителями других культур возможны проблемы понимания. Эффективность межкультурной коммуникации с позиции лингвистики и психологии имеет тесную связь с уровнем понимания коммуникантов, представителей разных культур. Известно, что культурно-исторический фон, а именно, первичная его социализация являются основой коммуникативного поведения участников межкультурного взаимодействия. Так, например, немцы, как и представители других культур, ссылаются на культурные традиции, обычаи, знания культуры немецкого народа, действуют в соответствии с особенностями поведения в собственной культуре в общении с представителями другой культуры. Немцы предпочитают конкретность и точность. Приглашение на чай совершенно конкретно указывает на то, что будет предложен только чай, что может быть воспринято представителями других культур иначе. Приглашение гостей в дом – это признак большого уважения.

Культуроведческий подход является условием развития межкультурной коммуникации, так как, находясь в определенной национальной атмосфере, общаясь с представителями другой культуры, у людей развиваются «схожие взгляды, способы мышления и деятельности» [3].

Следовательно, отсутствие комплексной лингво-культуроведческой и социально-психологической подготовки коммуникантов является причиной непонимания в межкультурной коммуникации. В случае попадания неподготовленных представителей межкультурной коммуникации в иноязычную культуру, они получают стресс, «культурный шок».

Понятие «культурный шок» введено К. Обергом и рассматривается как неприятные дискомфортные ощущения, подавленность, которые испытывают коммуниканты при вхождении в новую культуру, при осознании различий между культурами. «Проявление "культурного шока" связано с состоянием тревожности, недостатком уверенности в коммуникативном взаимодействии с представителями иной культуры» [5].

Для немцев главным является „Ordnung“ – порядок во всем. В Германии сигарету, выброшенную из окна машины, заметит случайный свидетель. Он напишет номер вашей машины и отправит в полицию, поэтому вам придется заплатить штраф. И все потому, что порядок должен быть всегда и во всем, что для неподготовленного представителя другой культуры может быть настоящим стрессом.

Известно, что понятия «культурный шок», «шок перехода», «культурная утомляемость» связаны с трудностями культурной адаптации, приживаемости в условиях межкультурного взаимодействия [2].

В антропологических исследованиях рассматриваются проблемы культурной адаптации, аккультурации как культурные изменения, которые проявляются в процессе продолжительного межкультурного взаимодействия

между культурными или этническими группами. Процесс аккультурации, приспособление к иноязычной культурной среде, сопровождается чаще негативными психосоматическими проблемами и в многочисленных исследованиях рассматривается в объяснении понятий «культурный шок» и сходных с ним – «шок перехода», «культурная утомляемость».

Но, существуют положительные стороны этого явления. «Культурный шок» – это негативный временный результат для общения, это первоначальный дискомфорт, в результате которого осуществляется принятие новых ценностей, поведения, что важно для саморазвития и личностного роста.

Процесс аккультурации, как отмечается в немногих исследованиях, предполагает и успешное приспособление, ощущение гармонии с окружением, чувство удовлетворенности, психологического благополучия и душевного здоровья представителей другой культуры [6].

Предшествующий практический, так называемый, до контактного опыта подготовки, знание языка, культуры, условий жизни в определенной стране, ситуаций межкультурного взаимодействия благоприятно влияют на «приживаемость».

Среди характеристик культуры взаимодействия, которые оптимизируют эффект, следует выделить степень различия или сходства между культурами. Для оценки степени культурного сходства обычно используются показатели различных культурных различий, включая языки, религию, структуру семьи, климат, питание и одежду. Результаты многочисленных исследований связаны с положительным результатом при «культурном шоке» [7].

С трудностями в процессе адаптации сталкиваются коммуниканты межкультурного взаимодействия, имеющие значительные культурные расхождения. Так, например, немцы используют для общения большие расстояния. Если русские могут приблизиться, в деловом общении приобнять друг друга, прикоснуться к плечу, то в Германии это можно расценить как вторжение в личное пространство, и собеседник внезапно перейдет на раздражительный тон.

Известно, что это взаимодействие оказывает согласованное влияние на адаптацию представителей культур. Поэтому люди, которые хотят измениться, находясь в мультикультурном обществе, имеют больший контакт с местными жителями и с меньшей вероятностью будут ощущать «культурный шок». Соблюдение социокультурных норм в межкультурном взаимодействии является одним из условий культурной адаптации.

Интересная попытка выделить этапы личностного развития индивидов, которые взаимодействуют с представителями других культур и получают социальную поддержку, была предложена М. Беннеттом.

Успешная адаптация происходит поэтапно. На первом этапе индивид ощущает этническое отрицание культурных различий. На следующем этапе успешной культурной адаптации проявляется осознание и защита различий в

оценке своей культуры. Процесс формирования культуры личности, личностное развитие межкультурного взаимодействия при благоприятных условиях включает универсальное отношение к уменьшению культурных различий, этап адаптации к культурным различиям. Индивид обладает способностью не только распознавать, но и действовать соответствующим образом в условиях межкультурного взаимодействия. Следующий этап или уровень интеграции, соответствует таким понятиям, как «человек – межкультурный посредник», «межкультурная компетентность», «мультикультурная личность» [2].

Авторы всех этих моделей сходятся во мнении, что успешная адаптация – это не только ассимиляция с чужими культурами, но и адаптация к новой среде, позволяющая индивиду успешно адаптироваться к жизни в новом обществе и удовлетворить все потребности внутри своей собственной этнической или культурной группы. Успешная адаптация предполагает владение богатствами другой культуры без ущерба для собственных культурных ценностей.

В соответствии с современными исследованиями, основным методологическим принципом подготовки специалистов к межкультурной коммуникации, построения методики преподавания иностранных языков является культуроведческий подход, включающий процесс усвоения человеком сформированной на основе родной культуры важных фактов, норм и ценностей культуры других стран.

Концептуальным направлением обучения, преодолению языковой модели обучения, обычно используемой в системах школьного и профессионального образования, является внедрение культурной модели, направленной на понимание общей системы иностранной культуры посредством многогранного внедрения повседневного, духовного, нравственного и эстетического образа жизни в процесс обучения иностранным языкам. В настоящее время важно поддерживать и развивать межкультурную коммуникацию и межкультурный диалог как в теоретическом, так и в практическом плане. Сочетание языка и культуры является основой эффективной межкультурной коммуникации.

Способность понимать, как культура влияет на вербальный язык и невербальное поведение, а также на восприятие и интерпретацию других людей, является ключом к успешному культурному взаимодействию [4].

Формирование способности общаться, не взирая на культурные различия, является важной задачей в подготовке к межкультурной коммуникации.

Комплексный подход к системе профессионального образования для уменьшения культурного шока и культурной адаптации к межкультурной коммуникации предполагает расширение и углубление культурного содержания и ориентацию ведущих отраслей образования на основе методов активного коммуникативного обучения (диалог, групповые методы, метод проектного сотрудничества и т.д.). Использование критериев в качестве

стандартов готовности к продуктивному межкультурному взаимодействию, основанных на способности легко устанавливать межкультурный контакт и поддерживать диалог между культурными обменами в течение длительного времени.

Библиографический список

1. *Боголюбова Н.М.* Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен / Н.М. Боголюбова/ Ю.В. Николаева. СПб.: СПбКО, 2009. 416 с.
2. *Буркова О.И.* Подготовка учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации в условиях педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук. Киров, 2001. 195 с.
3. *Выготский А.С.* История развития высших психических функций //Соч.: В.6 т. М., 1983. Т.3. 519 с.
4. *Мацумото Д.* Психология и культура. СПб: Питер, 2003. 23 с.
5. *Oberg K.* Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. 1960. Vol.7. 16 p.
6. *Warr P., Knapper G.* The Perception of people and events. I. 1968. 445 p.
7. *Weber H.* Hrsg. LK im FU Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept, München, 1976. 266 S.

FEATURES OF CULTURAL ADAPTATION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

O.I. Burkova

Kuban state University, Krasnodar

This article is devoted to the problem of cultural adaptation in the conditions of intercultural interaction based on a cultural approach as a condition for the development of an intercultural-oriented personality. The paper discusses the concepts of "cultural shock", problems and features of cultural adaptation in the context of intercultural communication.

Index terms: intercultural communication, cultural approach, "cultural shock", degree of severity of "cultural shock", acculturation, cultural adaptation.

Об авторах:

Буркова Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: buoliv@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР

С.С. Бычков

Кубанский государственный университет, Краснодар

В настоящей статье рассматриваются современные подходы к исследованию концептуальных или когнитивных метафор. Особый акцент делается на изучении метафор с позиций такого явления, как мультимодальность. Раскрывается отличие мультимодальных и мономодальных метафор. В статье приводятся примеры актуальных исследований мультимодальных метафор на историческом и современном материале, а также раскрываются перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: концептуальная метафора, когнитивная метафора, мультимодальная метафора, мономодальная метафора, мультимодальность.

В современных междисциплинарных лингвистических исследованиях объектом изучения все чаще становится взаимосвязь языка и культуры. Лингвокультурология со своим сформировавшимся методологическим аппаратом вызывает неизменный интерес со стороны отечественных языковедов. Хотя лингвокультурология как научная дисциплина не имеет прямых аналогов в зарубежных гуманитарных науках, в проведённых исследованиях мы также нередко наблюдаем расширение фокуса интереса лингвистов и повышенное внимание к феноменам, в основе которых – тесная взаимосвязь языка и культуры. Ч. Форсвилл отмечает, что многие классические филологические и гуманитарные факультеты сегодня трансформируются в факультеты, занимающиеся исследованиями медиа и культуры [2, с. 4]. Одним из результатов такой смены научной парадигмы является расширение и углубление исследований концептуальных метафор.

Теория концептуальной метафоры была сформулирована Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в 80-е годы прошлого века в их классической работе «Метафоры, которыми мы живем» [4]. До этого метафора в стилистике, литературоведении и других лингвистических дисциплинах рассматривалась как троп, то есть как средство выразительности, преимущественно осознанно используемое автором художественного или иного текста для достижения яркости и образности высказывания. В теории Лакоффа и Джонсона метафора – это форма мышления, универсально присущая человеку. В своей работе они на многочисленных примерах показали, как человек концептуализирует окружающую действительность – в первую очередь, абстрактные явления, которые сложно поддаются объяснению и не воспринимаются органами

чувств, – с помощью более понятных и привычных образов. Так, к примеру, время понимается как ценный ресурс, который можно иметь, дать, сохранить, потратить, потерять и так далее, причем примеры, которые исследователи приводят в своей книге на английском языке, легко переводятся на разные языки, не утрачивая смысла, что лишь доказывает тезис об универсальном характере метафоры. Следовательно, в основе метафоры как тропа или конвенциональных метафор, которые мы не воспринимаем как тропы, лежит способность человеческого сознания понимать и объяснять различные явления с помощью других явлений. И поскольку естественный язык является не единственной формой выражения мысли, то метафоричность сознания должна, по-видимому, проявляться и в других сферах. Выдвигается тезис о том, что метафоры не являются языковым явлением, а лишь выражаются с помощью языка. Подтверждение этому мы находим, к примеру, в любом виде искусства. К. Харт и Х. Мармоль Керальто утверждают, что когнитивные процессы, которые лежат в основе языка, функционируют также в других лингвистических областях, таких как память, внимание, воображение, мотивация и моторика [3, с. 532].

В последние годы большую популярность среди зарубежных и отечественных лингвистов получил феномен мультимодальности. Если различать такие модусы как письменный язык, устный язык, статичные и динамичные изображения, звуки, жесты, запахи и т.д., то мультимодальность – это сочетание нескольких модусов в одном явлении. Так, мультимодальным феноменом будет фильм, театральная постановка, реклама, перформанс, но также и любой текст, который сопровождается иллюстрацией. В этом смысле можно говорить о мультимодальном тексте. Такие тексты также называют креолизованными или поликодовыми, и принципиальных различий между этими понятиями нет, поэтому они могут использоваться как синонимы [1]. В то же время, исключительно интересными представляются, на наш взгляд, исследования, в которых феномен мультимодальности рассматривается в контексте теории концептуальной метафоры.

Под мультимодальной метафорой следует понимать такую метафору, в которой явление одного модуса концептуализируется средствами другого модуса. Модус – это знаковая система, поддающаяся интерпретации через восприятие. Соответственно, выделяя модусы, мы должны исходить из сигналов, воспринимаемых органами чувств и различать визуальный, акустический, обонятельный, вкусовой и тактильный модусы, которые, в свою очередь, могут подразделяться на подвиды. Так, внутри визуального модуса можно выделить, к примеру, язык сценической пластики, изображение на картине или гравюре, а также письменный текст и т.д. Среди современных исследователей не существует консенсуса относительно дефиниции модуса, однако различные подходы к этому явлению, в целом, не

противоречат друг другу, и в рамках настоящей статьи их сопоставление не представляется релевантным.

При таком понимании модусов и мультимодальности может показаться, что любая метафора является мультимодальной по своей природе. Так, средствами естественного языка мы передаем визуальные или акустические образы, с помощью музыки – чувства, на картинах художников-экспрессионистов можно увидеть звуки и мелодии и так далее. Танец и музыка являются глубоко метафоричными явлениями, основанными на передаче всей совокупности человеческих восприятий пластическими средствами или с помощью акустики. Можно ли в таком случае рассуждать о мономодальных метафорах? Отталкиваясь от определения мультимодальной метафоры, мы должны дефинировать мономодальную метафору как передачу образов одного модуса средствами этого же модуса. Так, музыка может передавать звуки природы, не копируя их, а выражая их своими средствами, оставаясь при этом в контексте того же модуса. Актер театра может изобразить метафору «персонаж – неуклюжий медведь» с помощью соответствующих движений. Однако в этом случае он скорее всего будет развивать эту метафору и с помощью голоса и, вероятно, на уровне текста, так что метафора, которая теоретически может быть мономодальной, приобретет признаки мультимодальности. Тенденция к реализации метафорических процессов в различных знаковых системах даже в тех случаях, когда возможен перенос в рамках одного модуса, указывает на мультимодальную сущность метафоры [7, с. 76].

Исследователи отмечают, что хотя наше восприятие визуальных образов или звуков, безусловно, отличается от языкового декодирования, в основе интерпретации визуальных метафор лежат те же когнитивные процессы, которые характерны для восприятия вербальных метафор [9, с. 147–148]. Однако язык является центральной знаковой системой для объяснения основополагающих процессов метафоризации независимо от задействованных модусов [7].

Кроме того, мультимодальность интересно рассматривать не только в контексте переноса из области-источника в область-цель, но и анализируя собственно область-источник. Так, в приведенном нами примере с неуклюжим медведем метафоризации будет подвержен не только визуальный образ, но и акустический, а также характер персонажа, его поведенческие модели и, в целом, наши комплексные представления об этом животном. Когда мы говорим о метафоре «время – это ценный ресурс», мы также не можем выделить отдельный модус, из которого осуществляется перенос значения. Нам следует говорить о комплексном мультимодальном концепте. Р. Шмитт приводит многочисленные примеры, демонстрирующие, что мультимодальные метафоры не обязательно должны иметь в основе один из объективных модусов восприятия, таких как зрение, слух, обоняние, осязание, а могут представлять собой комплексные концепты, включающие в себя гетерогенные представления [5, с. 236].

К. Харт и Х. Мармоль Керальто отмечают, что в контексте исследований текстов основной задачей остается анализ взаимодействия вербальных и иконических знаков, которые создают ощущение межсемиотического единства. Их связь основывается не на восприятии лингвистических и визуальных структур в отдельности, а на ментальных образах и концептах, которые активируются в процессе восприятия текста и сопутствующих изображениях [3, с. 531].

К. Шпис указывает на необходимость учета социокультурных и исторических обстоятельств реализации метафоры, поскольку значение метафор не может быть отделено от контекста [7, с. 86]. Без привлечения к анализу экстралингвистических факторов невозможно представить себе ни исследования современного материала, к примеру, комиксов [9], ни изучение мультимодальных письменных памятников отдаленных от нас эпох, таких как, к примеру, наскальная живопись в Северной Америке [8].

Таким образом, рассмотрение мультимодальности в контексте теории концептуальной метафоры может происходить в различных направлениях. Во-первых, фокус исследователя может быть направлен на метафору как конечный продукт, а также на изучение мультимодальной сущности области-источника. Мультимодальность может быть предметом исследования отдельного текста, корпуса текстов или некоторого дискурса. К примеру, мультимодальными являются винный, парфюмерный или рекламный дискурс. Продуктивными являются исследования концептуальных и мультимодальных метафор в медицине, в частности, при лечении или наблюдении за психическими заболеваниями. Исследования мультимодальных метафор могут иметь как теоретический, так и прикладной характер.

Библиографический список

1. *Омельяненко В.А.* Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. 2018. № 3 (17). С. 66–78. DOI 10.25513/2413-6182.2018.3.66-78.
2. *Forceville Ch.* Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: Agendas for research // *Multimodal Metaphor* / edited by Charles J. Forceville, Eduardo Urios-Aparisi. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 19–45.
3. *Hart C., Marmol-Queralto J.* What can cognitive linguistics tell us about language-image relations? A multidimensional approach to intersemiotic convergence in multimodal texts // *Cognitive Linguistics*, vol. 32, no. 4, 2021, P. 529–562. <https://doi.org/10.1515/cog-2021-0039>.
4. *Lakoff G.* *Metaphors we live by.* Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 276 p.

5. *Schmitt R.* Multimodalität und die szenische Erweiterung der Metaphernanalyse // Begegnen, Bewegen und Synergien stiften / Herausgeber Dietrich M., Leser I., Mruck K., Ruppel P. S., Schwentesius A., Vock R. (eds). Wiesbaden: Springer VS, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_13.

6. *Pérez S.P.* Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 232 p.

7. *Spieß C.* 3. Metapher als multimodales kognitives Funktionsprinzip // Handbuch Sprache im multimodalen Kontext / edited by Nina-Maria Klug and Hartmut Stöckl, Berlin, Boston: De Gruyter, 2016, S. 75–98. <https://doi.org/10.1515/9783110296099-004>.

8. *Whitley D.S.* Archaeological Evidence for Conceptual Metaphors as Enduring Knowledge Structures // Time and Mind: The Journal of Archaeology, Consciousness and Culture, 2008, Volume 1 – Issue 1, P. 7–29, DOI: 10.2752/175169608783489134.

9. *Yus F.* Visual metaphor versus verbal metaphor: A unified account // Multimodal Metaphor / edited by Charles J. Forceville, Eduardo Urios-Aparisi. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 19–45.

AKTUELLE ANSÄTZE ZUR UNTERSUCHUNG KONZEPTUELLER METAPHERN

S.S. Bychkov

Staatliche Kuban-Universität, Krasnodar

In diesem Beitrag werden zeitgenössische Ansätze zur Untersuchung konzeptueller oder kognitiver Metaphern untersucht. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung von Metaphern aus der Perspektive des Phänomens der Multimodalität. Der Unterschied zwischen multimodalen und monomodalen Metaphern wird erklärt. Der Beitrag gibt Beispiele der aktuellen Forschungen multimodaler Metaphern am Beispiel des historischen und zeitgenössischen Materials und skizziert die Perspektiven für weitere Forschung.

Schlüsselwörter: konzeptuelle Metapher, kognitive Metapher, multimodale Metapher, monomodale Metapher, Multimodalität.

Об авторах:

Бычков Сергей Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: sergey.bychkov@rgf.kubsu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

С.С. Бычков, М.С. Волик

Кубанский государственный университет, Краснодар

Данная статья посвящена анализу отличительных особенностей перевода компьютерных игр. В статье рассматривается специфика мультимодальных текстов и особенность их реализации в компьютерных играх. Приведённые в статье тезисы иллюстрируются на материале анализа перевода компьютерной игры Gothic немецкой студии Piranha Bytes.

Ключевые слова: перевод, мультимодальные тексты, компьютерные игры.

Индустрия компьютерных игр очень активно развивается на протяжении последних тридцати лет, а современные игры представляют собой многоплановые произведения с интересной и глубокой историей, диалогами, персонажами, мифологией, что делает компьютерную игру комплексным мультимодальным феноменом (сочетающим в себе различные каналы передачи информации – текст, звук, изображение), а процесс перевода игры – комплексной и сложной задачей. Несмотря на то, что различают множество жанровых разновидностей компьютерных игр, можно говорить об общих особенностях их перевода, характерных для этого процесса независимо от тематики, языка и других факторов. В настоящей статье представлен обзор особенностей перевода компьютерных игр, а также анализ переводческих закономерностей и их роли в изменении восприятия текста реципиентом.

Исследования компьютерных игр с позиции лингвистики представляется актуальным, поскольку данный вид развлечений является популярной формой проведения досуга людей всех возрастов. С каждым годом компьютерных игр становится больше, их структура становится сложнее и запутаннее, и, в силу того обстоятельства, что большинство компьютерных игр продаются на территории всего мира, вопрос правильной и адекватной локализации компьютерных игр представляется важным.

Текст в компьютерной игре может преподноситься реципиенту в связке со многими экстралингвистическими элементами, такими как звуковое и визуальное сопровождение. Именно эти сопроводительные элементы выводят текст в компьютерной игре на мультимедийный уровень, на котором текст следует рассматривать как мультимодальный феномен, который должен рассматриваться в сочетании с визуальной и звуковой составляющей.

И. А. Богинский выделяет такое явление как «аудио-медиаальные» или «аудио-визуальные» тексты, поясняя, что для создания текстов такого типа необходимо единство языковых и внеязыковых, то есть, визуальных средств.

«Данный тип текстов представляет собой сочетание языковых средств (совокупность условных знаков) и неязыковых графических, акустических и оптических форм выражения (совокупность изобразительных знаков)» [1, с. 1]. К таким текстам исследователь относит радио, кинофильмы, сценические произведения и тексты, воспринимающиеся только с музыкой: песни, гимны, хоры и оратории [1, с. 116].

Ив Гамбье и Генрик Готлиб, обозначая основные проблемы перевода аудиовизуальных текстов, отмечают, что тексты с иллюстрациями долгое время оставались вне внимания учёных. Они также заявляют, что Катарина Райс была первым переводоведом, кто занялся проблемой перевода и исследованием аудио-медиаальных текстов, отметив таковые в своей работе „Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik“. В дальнейшем она изменила формулировку данного типа текста на «мультимедийный», чтобы в эту категорию попадали тексты комиксов, имеющие только визуальную составляющую без акустических элементов [6, с. x].

Основываясь на этой классификации, к данной категории текстов можно также отнести поликодовые тексты в видеоигре, поскольку помимо письменного текста в игре может присутствовать озвучиваемый текст, восприятие которого зависит от манеры произношения актёра озвучки, от музыки, которая может играть на фоне, и, в случае наличия в игре персонажа, от выражения его лица и/или действий в момент речи, таких как жесты, мимика, поза. Все эти особенности подачи информации игроку делают текст в компьютерной игре комплексным явлением, которое по праву можно отнести к аудио-медиаальным (мультимодальным, поликодовым) текстам.

Способы репрезентации текста в компьютерной игре, а также проблемы игровой индустрии и виртуальной реальности являются предметом активного исследования за рубежом. Об этом свидетельствует наличие таких периодических изданий, как *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, *The Computer Games Journal*, *Journal of Virtual Worlds Research* и др. [2, с. 76].

Несмотря на то, что компьютерные игры подразделяются на различные виды и жанры, у всех игр есть общие типы текстов: интерфейс, внутриигровые тексты и сообщения. У игр некоторых жанров объём текстового наполнения значит превышает этот объём у других жанров – так, например, в играх жанра *интерактивное кино* (*Detroit: Become Human*, *Until Dawn*) или *RPG* (англ. *role-playing game* – серии игр *The Witcher*, *Gothic*, *Dragon Age* и др.) объём текста значительно больше, чем в *шутерах* (боевиках; англ. *shooter* – стрелок) или т.н. *песочницах* (креативные игры, главными особенностями которых является управление предметами и текстурами на карте: *Minecraft*, *Don't Starve*). У некоторых жанров могут присутствовать очень разветвлённые схемы диалогов и гораздо более крупные тексты, чем у других. Процесс перевода в данном случае представляет собой работу с большим корпусом текстов, к которому

относятся собственно отдельные термины, отдельные фразы, предложения и цельные тексты.

И. Н. Иванова отмечает, что при переводе игр переводчик сталкивается с тремя проблемами: отсутствие контекста, фрагментация текста и смешение стилей [5, с. 7].

Исследователь утверждает, что перевод игры начинается ещё задолго до её выхода на рынок, и, с целью исключить возможность распространения неготовой версии игры, разработчики высылают переводчикам лишь таблицу с исходным текстом, как правило, в формате Excel. При этом части одного диалога или текст выбора действий могут быть разделены крупным объёмом совершенно другого текста. Это приводит к тому, что переводчикам часто приходится адаптировать исходный текст без какого-либо контекста, поскольку такая таблица представляет собой, по большому счёту, разрозненные куски текстов. Следующая проблема – фрагментация текста, разделяющая все слова на ячейки по принципу «одна буква на одну ячейку». Часто количество ячеек для одного слова является фиксированным, что исключает возможность выхода переводного слова за его пределы и принуждает переводчика опираться не только на адекватность и эквивалентность перевода, но ещё и на подбор необходимого синонима, чтобы переводной текст мог войти в данное количество ячеек. И. Н. Иванова также говорит о смешении текстов в компьютерной игре, что представляется проблемой для переводчика, ведь ему могут понадобиться знания из теоретической физики, ракетостроения и т.д. Игра, как и художественный текст, может вмещать в себя тексты всех функциональных стилей: научный стиль (инструкции к внутриигровой технике), публицистический стиль (внутриигровые газеты, журналы, статьи), художественный стиль (дневники героев игры, книги), официально-деловой (досье, различные документы) и разговорный (диалоги персонажей) [там же, с. 7-9].

Говоря о проблемах перевода видеоигр, важно понимать, что речь идёт о локализации, представляющей собой «адаптацию продукта и соответствующей документации (выводимые на экран сообщения, вспомогательные тексты, коды программ и т. д.) под культуру определённого зарубежного рынка с целью продажи» [7, с. 213]. В контексте перевода видеоигр как мультимедийных текстов стоит отметить, что на успешность локализации влияет адекватная адаптация невербальной составляющей: «К локализации относится, главным образом, перевод вербальных текстов, а также адаптация невербальной информации и конструктивных исполнений. Локализация проявляется <...> скорее через адаптацию изображений, элементов управления и технических особенностей» [7, с. 213].

Мари Снелл-Хорнби выделяет ряд проблем, с которыми сталкивается как создатель аудиовизуального текста, так и его переводчик, и которые заключаются преимущественно в красноречии и удобопроизносимости (нем., „Sprechbarkeit“). «В мультимедийных текстах, в противоположность спонтанному устному дискурсу, эти элементы намеренно используются с

целью оказания на собеседника нужного влияния и могут варьироваться в зависимости от языка и области распространения культуры» [10, 273].

Также к проблемам локализации видеоигр можно отнести перевод имён собственных, поскольку во многих жанрах видеоигр, как правило, присутствует большое количество действующих персонажей, многие из которых могут иметь говорящие имена, а также множество локаций, предметов и построек, отражающих культуру и быт игрового мира и имеющих свое внутриигровое название.

Андреас Ф. Келлетат, рассуждая об особенностях перевода имен собственных, приводит следующий пример: имя немецкого политического деятеля «Helmut Kohl» остаётся неизменным в английском языке, так же, как и имя английского премьер-министра «Margaret Thatcher» – в немецком. Исследователь отмечает, что перевод имен собственных на немецкий с исходных языков с отличной от переводного языка письменностью (русский или китайский языки) куда проблемнее. Примером такого случая может являться перевод фамилии русского писателя Антона Павловича Чехова: встречаются варианты „Tschechow“, „Tschechov“ или „Ěchov“. Если при переводе имён и фамилий используется транскрипция и транслитерация, то при переводе других имён собственных могут быть задействованы разные способы перевода: перевести название Архангельского собора московского Кремля можно как „Archangelski sobor“, применив транслитерацию с кириллицы, но более оправданной представляется комбинация транслитерации и перевода одной из составных частей („Archangelski-Kathedrale“) или же дословный перевод обеих составных частей („Erzengel-Kathedrale“). В случае необходимости предоставить читателю наиболее полную информацию, уместно решение „Erzengel-Michael-Kathedrale“ [8, с. 297].

К. Р. Зеленко подчёркивает, что среди исследователей сферы перевода имён собственных ведутся дискуссии, какой вид перевода является предпочтительным: транслитерация, транскрипция или дословный перевод. Она приводит несколько примеров перевода антропонимов из вселенной “World of Warcraft”, отмечая, что имена гоблинов (уродливых мифических человекоподобных созданий, живущих в пещерах и не переносящих солнечный свет) часто переводят с долей комичности: «Rickle Goldrubber – Рикль Златогах (Банкир), Auctioneer Yarly – Аукционист Нуда (Фамилия «Yarly» очень близка по звучанию к фразе “Yeah, really”), каламбур дополняет наличие в игре персонажа Auctioneer O'reely (Oh, really) – Аукционист Дану» [4, с. 89]. В работе также указано, что имена собственные в игре “World of Warcraft” отличаются своей удобностью для дословного перевода: «если фамилия «говорящая» и на языке оригинала несет в себе смысловое значение, она будет переведена, а не транслитерирована или транскрибирована: Mi'irku Farstep – Ми'ирку Широкая Поступь; Lisrythe Bloodwatch – Лизрита Кровавый Взор» [там же]. Несмотря на стремление переводчиков передать имена персонажей игры дословно, они принимают во внимание тот

факт, что в игре присутствуют фамилии с историческими окончаниями (-bery, -gaine), которые по традиции переводятся транскрипцией: «Baron Ashbury – Барон Эшбери; Highlord Mograine – Верховный лорд Могрейн» [там же].

В видеоигре Gothic присутствует персонаж, имя которого в немецкой версии игры – *Raven* (англ. – Ворон). В русскоязычной версии игры Gothic оно было переведено как *Равен*, то есть, с применением транслитерации, а в игре Gothic 2 – как *Ворон*, то есть, дословно. Реципиент переводных текстов из-за такого расхождения в переводе может затрудняться понять, что это один и тот же персонаж.

К. Р. Зеленко выделяет ещё один значимый аспект: перевод с учётом пола действующих лиц. Проблема состоит в том, что «в большинстве конструкций английского языка пол персонажа определить попросту невозможно, а разработчики не всегда сопровождают необходимый для перевода текст игры пояснительными записями» [3, с. 98]. Исследователь выделяет два варианта действий переводчика: либо «обезличить» текст, либо, в случае если в начале игры даётся возможность выбора пола главного героя, записывать по два варианта каждой строчки диалога, для мужского и женского персонажа. Второй вариант не всегда является возможным, поэтому там, где можно «обезличить» текст и сделать его гендерно нейтральным, предпочтительным будет такой вариант перевода. Таким образом, вместо *молодой / молодая* следует использовать *юных лет*, вместо *ты вернулся / ты вернулась* – *ты снова здесь*, вместо *я говорил / я говорила, что...* – *тебе говорили, что...* [3, с. 99]. Отмечается также, что предпочтительным будет использование обращений, относящихся к любому полу: дитя, бедняга, умница.

Ещё один аспект, выделяемый К. Р. Зеленко, связан с интертекстуальностью и правильным переводом аллюзий и отсылок, часто встречающихся в дискурсе компьютерных игр: «Например, в игре присутствует персонаж Yogg-Saron, само существование которого является отсылкой к произведениям Говарда Лавкрафта, в которых фигурировал древний бог Йогг-Сотот. В игре Йогг-Сарон также выполняет роль древнего бога, что может уже рассказать переводчику, знакомому с произведениями автора, на чье творчество была создана отсылка» [3, с. 100]. Правильно адаптировать реплики данного персонажа переводчику может помочь знание произведений, на которые сделана отсылка, как на оригинальном языке, так и на переводном. Если переведённая реплика игрового персонажа не будет совпадать с манерой речи и средствами выразительности персонажа из переводного текста произведения, на которое ссылается игра, то может возникнуть непонимание со стороны реципиента, и отсылка в переводной фразе может остаться не понятой.

Благодаря проработанной графической составляющей в современных компьютерных играх и реалистичности мимики и жестов действующих персонажей, представляется целесообразным применить к переводу компьютерных игр некоторые требования из области локализации фильмов,

например, синхронизацию движений губ. Сибилла Манхарт отмечает, что при переводе фильмов важна роль режиссёра дубляжа, поскольку переводчик в этом случае создаёт лишь «сырой перевод», который позже видоизменяется режиссёром дубляжа, чтобы гласные в переводном тексте совпадали с движениями губ актёра, а жесты и мимика – с посылом высказывания [9, с. 265]. Говорить о таком аспекте перевода мультимедийных текстов как синхронизация движений губ персонажей в случае с проанализированной нами игрой Gothic не представляется целесообразным, поскольку игра была выпущена в 2001 году, когда такие технологии ещё не применялись в процессе разработки видеоигр. В качестве примера спорного решения режиссёра дубляжа представляется целесообразным привести следующий диалог из игры Gothic. В этом отрывке диалога представлены две реплики: первая произносится магом, а вторая – безымянным главным героем: „Halt! Gefangener, ich habe dir ein Angebot zu machen! Dieser Brief *muss* den Führer der Feuermagier erreichen! – Du verschwendest deine Zeit“ – «Остановитесь! Каторжник, у меня есть для тебя предложение! Это письмо должно быть доставлено верховному магу *круга огня*! – Ты зря тратишь своё время». В немецкоязычной версии вступительной сцены безымянный герой отвечает магу только, когда тот задал свой вопрос и ожидает ответа, в то время как в русскоязычной версии безымянный герой перебивает мага, не давая ему договорить. Возможно, режиссёр дубляжа намеренно свёл аудиодорожки с записями голосов актёров озвучивания таким образом, чтобы главный герой перебил собеседника, тем самым показав характер персонажа более грубым и неучтивым. Также не следует исключать, что режиссёр дубляжа просто допустил ошибку при сведении аудиодорожек.

К произносимому в компьютерной игре тексту также применимы критерии из области перевода текстов видео-повествования, поскольку диалоги в видеоигре озвучиваются актёрами дубляжа и понимаются реципиентом преимущественно посредством слухового восприятия. Исходя из этого факта, Сибилла Д. Феттер выделяет два критерия понятности и логичности произносимого текста: «Понятность (следует избегать сложных предложений с несколькими придаточными, нагромождений местоимений и следующих друг за другом относительных придаточных предложений, важна когерентность и линейная тема-рематическая прогрессия) и устная речь (избегать перевода имперфектности в английском языке грамматическим временем *Präteritum* в немецком)» [48, с. 242]. Отмечается также, что присутствие переводчика при записи голоса на студии является целесообразным. Его нахождение позволяет внести финальные изменения в переводной текст в процессе записи голоса актёра, однако в этом случае затраты на услуги переводчика возрастают, из-за чего реализация этого аспекта становится проблематичной. Стоит отметить, что в некоторых случаях голоса персонажей в локализованной версии игры Gothic не соответствуют оригинальным, из-за чего образ персонажа может в корне измениться. К таким персонажам мы отнесли Уистлера (Призрака в Старом

Лагере), Мордрага (Бандита из Нового Лагеря) и Бладвина (Стражника в Старом Лагере), которых озвучивали актёры с гораздо более высоким тоном голоса, чем в оригинале.

На основе проведённого исследования мы выяснили, что процесс локализации компьютерных игр ввиду их мультимедийной направленности является комплексным и сложным процессом, в котором задействован не только сам переводчик, но ещё и актёры озвучивания, режиссёр дубляжа и многие другие специалисты.

При переводе компьютерных игр переводчик сталкивается с целым рядом проблем:

- тексты для перевода предоставляются переводчику в формате таблицы без закреплённого фабульного порядка реплик, что влечёт за собой перевод в отрыве от контекста языковой ситуации и несовпадение логических интонаций;

- тексты часто являются фрагментированными, то есть, занимающими определённое количество ячеек таблицы, из-за чего переводчику нужно следить не только за адекватностью и эквивалентностью, но и за объёмом знаковых единиц в переводном тексте;

- текст должен быть синхронизирован с движениями губ персонажа, что также влечёт за собой определённые сложности;

- тексты в компьютерной игре, как и в художественных произведениях, могут относиться к разным функциональным стилям речи, от разговорного до научного и официально-делового, где переводчику для правильной интерпретации оригинального термина или высказывания может потребоваться помощь специалистов в определённых научных областях.

Для наиболее полной и адекватной передачи смысла исходного высказывания переводчик прибегает к использованию переводческих трансформаций. Это происходит в тех случаях, когда грамматическая структура оригинального предложения, метод словообразования или поля значений слов при переводе не совпадают.

Также необходимо отметить, что некоторые трансформации значительно меняют восприятие той или иной ситуации в тексте, из-за чего у реципиента переводного текста может сложиться представление о ситуации, отличное от заданного автором в исходном тексте.

Достойными упоминания являются задачи таких специалистов, как актёр озвучивания и режиссёр дубляжа. От правильного подбора актёров озвучивания во многом зависит восприятие игроком персонажей, а режиссёр дубляжа отвечает за правильную стыковку аудиодорожек с записями голосов актёров, а также музыки и эффектов.

Библиографический список

1. *Богинский И.А.* Перевод американских аудио-медиа-текстов на русский язык: сущность и проблемы / И. А. Богинский // КФУ им.

И. В. Вернадского, 2016. – С. 115–117. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-amerikanskih-audio-medialnyh-tekstov-na-russkiy-yazyk-suschnost-i-problemy/viewer> (дата обращения 21.11.2020).

2. *Ефимова Н.И.* Текст в компьютерной игре: филологический аспект / Н. И. Ефимова, Н. И. Моржанаев // Марийский государственный университет, 2015. – С. 75–78. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-kompyuternoy-igre-filologicheskiiy-aspekt/viewer> (дата обращения 29.11.2021).

3. *Зеленько К.Р.* Особенности перевода компьютерных игр с учетом специфики данного вида перевода / К. Р. Зеленько // ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2017 – С. 98–100. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-kompyuternyh-igr-s-uchetom-spetsifiki-dannogo-vida-perevoda/viewer> (дата обращения 21.11.2021).

4. *Зеленько К.Р.* Перевод антропонимов в компьютерных играх на примере "World of Warcraft" / К. Р. Зеленько // ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2017 – С. 88–90. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-antroponimov-v-kompyuternyh-igrah-na-primere-world-of-warcraft/viewer> (дата обращения 21.11.2021).

5. *Иванова И.Н.* Специфика перевода компьютерных игр с английского на русский язык : специальность 45.03.02 «Лингвистика» : диссертация на соискание учёной степени бакалавра / И. Н. Иванова ; Тольяттинский государственный университет. – Тольятти, 2017. – 68 с. – Библиография: с. 7–10. – URL : https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/4136/1/Иванова%20И.Н._ЛИ_Нб_1302.pdf

6. *Gambier Y.* Multimedia, Multilingua: Multiple Challenges / Y. Gambier, H. Gottlieb. // (Multi)media translation : concepts, practices, and research. – John Benjamins Publishing Company, Volume 34, 2001. – x–xviii p. ISBN – 90 272 1639 8.

7. *Gerhardt S.* Software-Lokalisierung / S. Gerhardt // Handbuch Translation. Zweite, verbesserte Auflage: Handbuch, 1999. S. 213–217. ISBN 3-86057-992-4

8. *Kelletat A. F.* Eigennamen / A. F. Kelletat // Handbuch Translation. Zweite, verbesserte Auflage: Handbuch. – 1999. – № 2. – S. 297–298. ISBN 3-86057-992-4

9. *Manhart S.* Synchronisation (Synchronisierung) / S. Manhart // Handbuch Translation. Zweite, verbesserte Auflage: Handbuch. – 1999. – № 2. –S. 264–266. ISBN 3-86057-992-4

10. *Snell-Hornby M.* Audiomediale Texte / M. Snell-Hornby // Handbuch Translation. Zweite, verbesserte Auflage: Handbuch. – 1999. – № 2. – S. 273–274. ISBN 3-86057-992-4

11. *Vetter S.D.* Video Narrations / S. D. Vetter // Handbuch Translation. Zweite, verbesserte Auflage: Handbuch. – 1999. – № 2. – S. 242–243. ISBN 3-86057-992-4

BESONDERHEITEN BEI DER ÜBERSETZUNG EINES COMPUTERSPIELS

S.S. Bychkov, M.S. Wolik

Staatliche Kuban-Universität, Krasnodar

In diesem Artikel wird eine Analyse von den Besonderheiten bei der Übersetzung eines Computerspiels durchgeführt. Im Artikel werden die Eigenheiten der multimodalen Texte beschrieben sowie ihre Besonderheiten bei der Realisierung im Computerspiel. Die im Artikel vorgebrachten Thesen werden anhand der Beispiele aus dem Computerspiel des deutschen Entwickler Piranha Bytes „Gothic“ betrachtet.

Schlüsselwörter: Übersetzung, multimodale Texte, Computerspiele.

Об авторах:

Воллик Михаил Сергеевич – студент факультета РГФ Кубанского государственного университета; e-mail: draunerg@icloud.com

Бычков Сергей Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: sergey.bychkov@rgf.kubsu.ru

УДК 811.111:371.3(038)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО ОСВОЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В УЧЕБНЫХ СЛОВАРЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Л.В. Вагнер

ФГКОУ «Красндарское ПКУ», Краснодар

В данной статье рассматриваются методические аспекты работы по освоению лексически многозначных слов в учебных словарях английского языка. Обоснована актуальность интереса к изучению лексически многозначных слов в обучающем процессе. Отмечено, что одной из важных задач освоения лексически многозначных слов является эффективно организованная методика работы со словарем. Выделены лексико-семантические, языковые, упражнения коммуникативного типа. В качестве материала для разработки системы упражнений по освоению лексически многозначных слов послужил Oxford Advanced Learner's Dictionary. Сделан вывод о том, что работа с лексически многозначной единицей способствует повторению и закреплению лексики, раскрытию взаимосвязей лексики и грамматики, расширению словарного запаса и развитию языковой догадки, овладению различными типами лексических упражнений с учетом их трудности для усвоения.

Ключевые слова: лексически многозначные слова, учебный словарь, английский язык, лексика, языковая единица, методика обучения.

Введение

Рост научного интереса к развитию денотативного значения, расширению семантических полей лексической единицы приводит к появлению внушительного корпуса работ, посвященных исследованию многочисленных вопросов формирования многозначности лексических единиц. По мнению А. А. Зализняка, Ю. Д. Апресяна, И. М. Задорожного, Д. Н. Шмелева и др. многозначность выступает инструментом эволюции лексической системы языка, эффективным средством категоризации окружающей социально-природной среды [2, с. 18]. Изучение многочисленных аспектов особенностей функционирования приемов репрезентации лексической многозначности позволяет понять закономерности и механизмы расширения семантической структуры лексических единиц, механизмы обогащения словарного запаса системы английского языка.

Исследования феномена многозначности проводились такими авторами, как Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, В. В. Виноградов, Л. С. Выготский, И. Р. Гальперин, М. И. Задорожный и многие другие [3, с. 58].

Следует отметить, что в современном русском и английском языках большинство лексических единиц являются многозначными. Почти 60% английских слов многозначны [1, с. 89]. А. Г. Уорелл отмечает, что 500 самых употребительных слов в английском языке передают более 10 000 значений [Цит. по: 6, с. 811]. Такая ситуация обусловлена социокультурной ситуацией в глобальном мире, возникновением новых реалий и процессов. Таким образом, современное общество сталкивается с необходимостью обозначения новых явлений, что приводит к необходимости реализации словообразовательных стратегий или расширения семантической структуры существующих лексических единиц. Отсюда следует, что феномен многозначности тесно связан с реализацией познавательных процессов, мировосприятием и необходимостью моделирования национальной языковой картины мира, что проявляется в его выражении, представленном через призму этнической культуры и языка [8].

Особую важность приобретает работа со словарем, которая направлена на знакомство с лексически многозначными словами, их толкованием, уточнением значений, поиском синонимов и антонимов, особенностей употребления в контексте и др., что способствует обогащению лексического запаса учащихся [10, с. 71]. При этом одной из важных задач освоения лексически многозначных слов является эффективно организованная методика работы со словарем, включающая упражнения на объяснение смысла, значения слова, формирование умения толковать значение слова, поиск родового, или главного, обобщающего слова, нахождение видовых,

или второстепенных, признаков. Для учащихся средней школы при обучении иностранному языку целесообразно использовать учебный тип словаря.

Цель и методы исследования

Целью исследования является изучить методические аспекты работы по освоению лексически многозначных слов в учебных словарях английского языка.

Методами исследования послужили анализ теоретических источников по проблеме исследования, их обобщение и систематизация. В качестве материала для разработки системы упражнений по освоению лексически многозначных слов послужил *Oxford Advanced Learner's Dictionary*.

Результаты исследования и их обсуждение

В отечественной и зарубежной лексикографии отсутствует единая позиция исследователей на типологию словарей. Классической типологией считается типология Л.В. Щербы, поскольку присутствует во всех без последующих классификаций, построенных по оппозиционному признаку [Цит. по 7, с. 88].

О. М. Карпова предлагает классификацию словарей, исходя из следующих критериев: 1) по языку; 2) по лексикографической форме; 3) по адресату; 4) по полноте / дифференциальности словника; 5) по полноте / дифференциальности лексикографической разработке слова; 6) по охвату лексики в словнике; 7) по форме представления материала в слове [2].

По мнению В. А. Плунгяна, для практического освоения языка нужны три инструмента: словарь, грамматика и корпус текстов данного языка [Цит. по 4].

Согласно В. В. Рыкову, изучение корпуса текста как речевого материала позволяет найти логическую связь между цепочками слова, понять контекст его употребления [9, с. 62].

В. П. Захаров и С. Ю. Богданова считают, что изучение многозначных слов через призму корпуса в словаре позволяет структурировать разрозненные языковые данные и полно представить весь спектр значений слова [4, с. 65], [5, с. 43].

Для учебных целей изучения многозначных слов чаще всего используются учебные корпуса: *Longman Active Study Dictionary*, *Cambridge Learner's Dictionary*, *Cobuild Student's Dictionary*, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, который создан на основе официального Оксфордского корпуса английского языка.

На основе анализа возможностей изучения корпусов учебных словарей в качестве речевого материала целесообразно обозначить, что методические аспекты работы по освоению лексически многозначных слов направлены на решение следующих задач:

- знакомство со структурой, корпусом учебного словаря, особенностями поиска и распознавания многозначного слова;
- практическое освоение иностранного языка на основе контекста с учетом тех или иных семантических значений многозначного слова;

– развитие языковой догадки обучающихся, обогащение словаря, развитие умений перевода.

В связи с этим целесообразно определить необходимость разграничения типов упражнений по освоению лексически многозначных слов. Были выделены лексико-семантические, языковые, упражнения коммуникативного типа.

Представим систему упражнений по освоению лексически многозначных слов английского языка для 8-9 класса на материале *Oxford Advanced Learner's Dictionary*.

Лексико-семантические упражнения направлены на ознакомление с многозначной лексической единицей, его значением и его возможным вариантами, особенностями употребления в рамках того или иного контекста. Упражнения целесообразно выполнять как в рамках работы над лексикой, так и при работе над текстом.

Упражнение 1. Ознакомьтесь со значениями указанных ниже глаголов. Определите основные значения каждой ЛЕ.

to fulfill

to abide

to accomplish

to put through

to keep

Переведите предложения с данными глаголами, обоснуйте свой выбор.

to fulfill a dream

to abide by rules

to accomplish

to put through

to keep a promise

Упражнение 2. Найдите переводческую ошибку/ошибки. Ознакомьтесь со словарными статьями данных ЛЕ. Предложите свой вариант перевода и сравните его с переводом, данным в ответах. Аргументируйте свой ответ.

Finally, the astounding rate of growth and sophistication in information technology has stimulated international business growth.

Перевод: Наконец, удивительный уровень роста и усложнения информационных технологий стимулировал рост интернационального бизнеса.

Упражнение 3. Объясните разницу значений следующих слов: 1) *velvet* – вельвет; 2) *genial* – гениальный; 3) *international* – интернациональный; 4) *principal* – принципиальный; 5) *extravagant* – экстравагантный.

Упражнение 4. Объясните разницу между приведенными ниже словами, переведите их на английский язык: 1) депрессия и депрессивность; 2) усвоить и освоить; 3) типичный и типовой; 4) удачный и удачливый; 5) плодовитый и плодотворный.

Упражнение 5. Используя словарь, приведите как можно больше синонимов или синонимичных выражений для выделенных слов.

- 1) Мне необходимо посоветоваться с коллегами.
- 2) Уже выпущено более двадцати станков.
- 3) В гостинице был безукоризненный сервис.
- 4) Необходимо модернизировать систему начального образования.
- 5) Ученые обнаружили новые закономерности протекания реакции.

Упражнение 6. Найдите и объясните ошибки или языковые неточности в следующих предложениях, предложите свой вариант перевода.

1) *Wearable technology* – носимые устройства.

2) *Efficient communication is also characterized by minimal wasted effort.* – Эффективная коммуникация также характеризуется затрачиванием минимум усилий.

3) *In addition, magazines and newspapers, such as Fortune, PC Magazine, BusinessWeek, and The Wall Street Journal, routinely include articles, editorials, and even extensive sections devoted to the wireless communication theme.* – Кроме того, такие журналы и газеты, как *Fortune, PC Magazine, BusinessWeek* и *The Wall Street Journal* регулярно публикуют статьи, передовицы и даже целые рубрики, посвященные беспроводным коммуникациям.

Упражнение 7. Определите соответствующий вариант перевода в зависимости от контекста (обратите внимание на варианты).

1. *Mags follows the pattern of her predecessors: floundering socially, plagued with insecurities...*

- a. характер
- b. рамки
- c. пример

2. *There seems to be no pattern in the incident, but probe is on.*

- a. примеры
- b. рамки
- c. условия

Составьте предложения с данными словами.

Упражнение 9. С помощью онлайн-словаря определите стилистическую функцию следующих синонимов: *quiet, peaceful, still, tranquil, mild*. Составьте предложения с данными словами.

Упражнение 10. Среди предложенного списка синонимов *stout, corpulent, fleshy, beefy, raunchy, plump, full, chubby, chunky, bulky* выберите те, которые обладают наибольшей эмоциональностью. Составьте предложения с данными словами.

Упражнение 11. Составьте словарную статью многозначных ЛЕ (*to consider, point, head*)

Упражнение 12. Найдите перевод и антоним к словам, приведенным ниже:

1. *colony*
2. *infer*
3. *version*
4. *prodigy*

5. *nice*

Составьте предложения с данными словами.

Языковые упражнения направлены на анализ структур и содержания словарных статей *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, анализ приемов репрезентации лексически многозначных единиц, а также составление словарных статей.

Упражнение 1. Работа в группах. Проанализируйте словарные статьи *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (ЛЕ *to make, machine, emotionally*), определите:

- определите структуру словарной статьи;
- лексический минимум;
- основные значения ЛЕ и контекст;
- возможные варианты значений (прямые, метонимические, метафорические);
- найдите дополнительную информацию (ориентиры, комментарии, иллюстративные примеры).

Упражнение 2. Работайте в группах. Определите приемы репрезентации лексической многозначности ЛЕ по виду информации:

- морфологические (словоизменительные морфологические отношения);
- лексические (репрезентация семантических связей лексической категории слова, формирование тематических кластеров, анализ заимствований, фразеологизмов, устойчивых словосочетаний);
- синтаксические (определение синтаксем, синтаксические фильтры);
- семантические (анализ предикативных структур, анализ свойств объектов, лексический и параметрический прием толкования, репрезентация многозначности из толковых словарей).

Упражнение 3. Составьте тематические кластеры *age, child, women*.

Упражнение 4. Найдите фразеологизмы (ФЕ) с данными ЛЕ, определите их значения. Составьте свои примеры с данными ФЕ.

Упражнение 5. Составьте разные типы предложений с данными ЛЕ (*age, child, women*).

Упражнение 6. Составьте толкование лексического значения одной из найденных ФЕ с ЛЕ *age, child, women* для словарной статьи.

Упражнение 7. Составьте схему предложения для употребления ФЕ с ЛЕ *age, child, women*.

Упражнения коммуникативного типа (на примере многозначной ЛЕ *point*) направлены на развитие и обогащение иноязычной речи учащихся, развитию их иноязычной коммуникативной компетенции.

Упражнение 1. Работайте в группах. Ознакомьтесь со словарной статьей многозначной ЛЕ *point* и переведите предложения на русский язык. Определите значение данной ЛЕ.

It's a focal point for the body's bioelectric field.

Это также отправная точка для создания новой палитры.

This is also the starting point if you want to create a new palette.

This is the mean point of the Present for the solar orbit.

Упражнение 2. Работайте в группах. Определите, в каких значениях представлена LE *point*.

And each dot is a photo of a citizen of the town.

We should hire the best person for the job, period.

Lane and Colette Bradley are Kimmy's parents, period.

The green dot is accurate to within about 200 feet.

Упражнение 3. Работайте в группах. Исходя из контекста, выберите наиболее адекватный перевод LE *point*.

Регистрируется первая точка контакта на конструкции передней части транспортного средства

Нужно нанять лучшего специалиста и точка.

Каждая точка – это фото жителя города.

Мэри и Брайан Коллинз – это родители Кимберли, точка.

Зеленая точка отображается с точностью до 18 метров.

Это средняя точка настоящего орбиты Солнца.

Это центральная точка биоэлектрического поля организма.

Ключевая точка политических событий начинается от стратегии и идеологии к экономике и интеграции.

Упражнение 4. Замените LE *point* на подходящие синонимы, если это возможно. Обсудите в группе, в каких случаях целесообразно делать замену данной LE.

*Living in the 21st century, we can quickly go on a journey to any **point** in the world.*

*From Moscow, you can fly to any **point** in the world.*

*We chose this station as the starting **point**.*

*The mathematical **point** has no dimensions.*

***Point** is one of the basic concepts in geometry.*

*A **point** in mathematics is indicated by Latin letters.*

*The angle formed at a given **point** on the ground is called azimuth.*

*Mount Everest is the highest **point** on Earth.*

Упражнение 5. Переведите предложения на русский язык. В каждом предложении укажите значение LE *point*, в котором она употребляется. Подберите, где возможно, синонимы к LE *point*. Предложите свой перевод предложений.

A new outlet has opened in our area.

Common interests have become our common ground.

Only a small dot remained as a pinch mark.

The waving Soviet red flag over the Reichstag, put an end to the Great Patriotic War.

Обсудите с собеседником на английском, какие значения может иметь данная многозначная LE.

Упражнение 6. Обратите внимание на сочетаемость ЛЕ *point* в английском языке, переведите и определите сочетаемость их эквивалентов в русском языке. Составьте мини-диалог (не менее 5 – 6 реплик), используя данные фразы.

1. Значение «...»

1.1 *to explain a point of view* –

1.2 *The point is* –

1.3 *to make some interesting points* –

Упражнение 7. Соотнесите фразы и их перевод. Составьте мини-диалог (не менее 5–6 реплик), используя данные фразы:

Фраза	Перевод
<i>sore point</i>	отправной пункт
<i>real point</i>	дело чести
<i>true point</i>	истинный смысл
<i>to point to North</i>	низкий центр
<i>point source</i>	точечная цель

Упражнение 8. Составьте рассказ на тему «Строим поселок»; употребляя подходящие по смыслу слова – синонимы:

1) *big, huge, huge, majestic*;

2) *build, create, erect, construct*;

3) *restore, revive, restore*;

4) *house, building, object, structure*.

Заключение

Таким образом, методические аспекты работы по освоению лексически многозначных слов в учебных словарях английского языка отражают следующие возможности:

1. Эффективно организованная методика работы учебным словарем включает упражнения на объяснение смысла, значения слова, формирование умения толковать значение слова, поиск родового, или главного, обобщающего слова, нахождение видовых, или второстепенных, признаков.

2. Представленные типы упражнений (лексико-семантические, языковые, коммуникативного типа) направлены не только на распознавание значения многозначного слова, его толкования, установление смысловых отношений в лексико-семантических группе путем подбора синонимов, антонимов, выявления особенностей их сочетания, но и на осмысление значения и поиск адекватного перевода лексических единиц в зависимости от контекста, его особенностей, а также способствуют развитию и обогащению иноязычной речи учащихся, развитию их иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Работа с многозначной лексической единицей способствует повторению и закреплению лексики, раскрытию взаимосвязей лексики и грамматики (словообразования, морфологии и синтаксиса), расширению словарного запаса и развитию языковой догадки, овладению различными

типами лексических упражнений (словами, устойчивыми словосочетаниями, речевыми клише) с учетом их трудности для усвоения.

Библиографический список

1. *Барабаш О.В.* Подходы к пониманию феномена полисемии // О. В. Барабаш / Вестник Пензенского государственного университета. Пенза: Изд-во ПензГУ, 2015. № 1(9). С. 88–92.
2. *Боярская М.М.* Проблемы многозначности и методы ее определения в современном английском языке // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2015. № 1. С. 17–23.
3. *Гурова Ю.И.* Явление полисемии в английском языке и пути ее развития // Грамота. Тамбов: Грамота, 2015. № 8. С. 58–60.
4. *Захаров В.П.* Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: учебник / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2014. 161 с.
5. *Захаров В.П.* Сочетаемость через призму корпусов / В.П. Захаров. М.: Изд-во РГГУ, 2015. 122 с.
6. *Зоирова Ф.У.* О лингвистической природе многозначного слова / Ф. У. Зоирова, Э. Р. Хасанов, С. Р. Шейхмамбетов // Молодой ученый. Казань: Издательство «Молодой ученый», 2015. № 6 (86). С. 811–814.
7. *Иомдин Б.Л.* Многозначные слова в контексте и вне контекста / Б.Л. Иомдин // Вопросы языкознания. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова, 2014. № 4. С. 87–103.
8. *Каримова З.Р.* Некоторые особенности перевода многозначных и широкозначных слов английского языка // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 18. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotoryeosobennosti-perevoda-mnogoznachnyh-i-shirokoznachnyh-slov-angliyskogo-yazyuka> (дата обращения: 18.03.2022).
9. *Рыков В.В.* Корпусная лингвистика и лексикография – проблема репрезентативности / В.В. Рыков // Труды Конференции по лексикографии. Гродно, 2013. 148 с.
10. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. 449 с.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORK ON THE MASTERING OF LEXICALLY MULTIPLE-SEMANTIC WORDS IN EDUCATIONAL DICTIONARIES OF THE ENGLISH LANGUAGE

L.V. Vagner

"FGKOU "Krasnodar PKU", Krasnodar

The article discusses the methodological aspects of the work on the development of lexically polysemantic words in educational dictionaries of the English language. The relevance of interest in the study of lexically polysemantic words in the learning process is substantiated. It is noted that one of the important tasks of mastering lexically polysemantic words is an effectively organized methodology for working with a dictionary. Lexico-semantic, linguistic, and communicative exercises are highlighted. Oxford Advanced Learner's Dictionary served as a material for developing a system of exercises for mastering lexically polysemantic words. It is concluded that working with a lexically polysemantic unit contributes to the repetition and consolidation of vocabulary, the disclosure of the relationship between vocabulary and grammar, the expansion of vocabulary and the development of language guesses, the mastery of various types of lexical exercises, taking into account their difficulty for assimilation.

Index terms: lexically polysemantic words, educational dictionary, English language, vocabulary, language unit, teaching methodology

Об авторах:

Вагнер Любовь Валерьевна – преподаватель иностранного языка ФГКОУ «Красндарское ПКУ»; e-mail: lubov_wagner@mail.ru

УДК 81`42:378.4(479.25)

BEWERBUNGSTEXTSORTEN ZUR FÖRDERUNG DER TEXTKOMPETENZ IM UNIVERSITÄREN BEREICH IN ARMENIEN

H.A. Ghazaryan

Russisch-Armenische (Slawische Universität), Jerewan, Armenien

Das Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, dass der Einsatz der Bewerbungstextsorten zur Förderung von Textkompetenz beiträgt. Es steht die Anforderung, die Textsorten mit Sprachhandlungsfähigkeiten zu verbinden, damit die Lernenden zu einem handlungsorientierten Sprachhandeln befähigt werden, wenn sie z.B. Bewerbung schreiben oder ihren Lebenslauf anzufertigen haben.

Schlüsselwörter: Textkompetenz, Textsorte, Handlungsfähigkeit, Produktions- und Rezeptionsprozesse.

1. Einleitung

Die Textkompetenz ist eine Schlüsselqualifikation und ein anspruchsvolles Thema besonders auf der Universitätsebene. Für den Universitätsbereich kommt verstärkt der Aspekt hinzu, dass die Kenntnis struktureller Merkmale und lexikalischer Stilformen der Textsorten für den Erfolg im Studium wichtig ist. Das Wissen über die Texte bietet eine allgemeine Orientierung für Prozesse der Produktion und Rezeption und verhilft zu einem situationsgemessenen Einsatz der Textsorten. „Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ [18, S. 15].

2. Textsorten im Hochschulbereich

Als Qualifikationsnachweis dient an der Wirtschaftsuniversität und an der Slawischen Universität die Textkompetenz, die eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium in Armenien ist. Einen sinnvollen Unterricht ohne Text gibt es nicht, denn sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten und der Unterricht soll durch Textorientiertheit geprägt sein. Die Fähigkeit Texte rezipieren und produzieren zu können, zählt zu den grundlegenden Schlüsselkompetenzen, die besonders im universitären Bereich thematisiert, didaktisch vermittelt und systematisch trainiert werden sollen. Darüber hinaus gibt es allgemeine Regeln, deren Beherrschung grundlegend für ein erfolgreiches Studium ist. Hinsichtlich der Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Textsorten fordert Thim-Mabrey: „Studierende sollten ein Textsortenwissen erwerben, das ihnen dazu verhilft, diejenigen Textsorten, in denen sie selbst schriftliche Texte produzieren, kompetent in Einzeltexten zu realisieren“ [22, S. 34]. Aus diesem Grund ist es von unschätzbarem Wert die Sensibilisierung für die Besonderheiten fremdsprachiger Textproduktion im DaF Unterricht.

Der Umgang mit Texten setzt bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen voraus. Entsprechend breit muss der Zugang zu verschiedenen Textsorten im Unterricht angelegt sein, denn die Textkompetenz hat einen Einfluss auf den späteren beruflichen Erfolg. Unterschiedliche Textsorten kompetent produzieren zu können, ist ein wichtiger Teil des Anforderungsprofils für viele Berufsfelder. Textkompetenz in diesem Sinne, d.h. verstehendes Lesen und verständliches, situationsadäquates Schreiben, wird nach Portmann-Tselikas [18]. hauptsächlich durch die Arbeit an schriftlichen Texten erworben. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen [18, S. 14].

Wir halten unsere Studenten zu den verschiedensten Anlässen an, Referate zu schreiben, Thesenpapiere zu erstellen, Vorträge zu halten. Das Spektrum von Textsorten, die für das Studium besonders wichtig sind, zählen neben dem Referat, Thesenpapier, auch Lebensläufe, Bewerbung für Arbeitsstellen, Motivationsschreiben, Anschreiben, sowie auch Stellenanzeigen. Kenntnis solcher

Textsorten wie z.B. Stellenanzeigen, Bewerbungen für die Arbeitsstellen, Lebenslauf sind unerlässlich. Die Bewerbungstextsorten sind sehr wichtig, denn sie müssen bei der Bewerbung um ein Stipendium oder um den zukünftigen Arbeitsplatz eingereicht werden. Dazu zählen im Falle von Stipendienbewerbungen ein ausführliches Anschreiben, ein Lebenslauf und oft auch ein Bericht über den bisherigen Studienverlauf. Die Förderung der rezeptiven und produktiven Textsortenkompetenz und sprachlichen Handlungsfähigkeit wird am Beispiel der Stellenanzeigen und Bewerbungstextsorten vorgestellt.

3. Ziele für die Arbeit mit den Bewerbungstexten

Ziele für die Arbeit mit den Textsorten zur erfolgreichen Bewerbung sind:

- a. Sensibilisierung für die Besonderheiten fremdsprachiger Textproduktion im DaF Unterricht.
- b. Fähigkeit und Bereitschaft zu kritischem und situationsgerechtem Umgang mit Texten: Textverwertung und Textanfertigung.
- c. Normen und Werte, Trends, gesellschaftliches Bild, Konventionen und Formulierungsstrategien aufzeigen.
- d. Informationen entschlüsseln und für Sie nutzen können, Verwendungsmöglichkeiten erkunden
- e. Reflexion der persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten.

4. Produktion und Rezeption

Anhand der Ergebnisse von Seminaren, an dem Germanistik- und Wirtschaftsstudierende aus Armenien teilnahmen, soll aufgezeigt werden, dass der Einsatz von Bewerbungstextsorten zur Förderung der Text- und Handlungskompetenz beitragen kann. Im Seminar wurden Textsorten sowohl unter der Sicht ihrer grammatischen und lexikalischen Richtigkeit als auch unter der Sicht ihrer kommunikativ-pragmatischen Aufgaben und strukturell-inhaltlichen Merkmale analysiert. Der Lernende muss imstande sein, die lexikalische, grammatische Erscheinung in die jeweilige Textsorte einzuordnen, damit sich das System herausbildet und das entsprechende Wissen auf verschiedene kommunikative Situationen übertragbar ist. In diesem Zusammenhang muss der Lerner zum Produzieren und Übertragen befähigt werden:

Damit die Studierenden ihre Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit zu Textkompetenz ausbauen können, sollten semantisch-syntaktische und pragmatische Aspekte für die Textsorten Stellenanzeige, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben vermittelt werden.

In Anlehnung an Rickheit und Strohner verlaufen Produktions- und Rezeptionsprozesse auf folgenden Ebenen: [19]

Syntaktische Ebene: Wie wird etwas dargestellt? Layout, Wortwahl

Semantische Ebene: Was wird dargestellt? Inhalt, Aussage, Bedeutung

Pragmatische Ebene: „Welche Absicht wird mit der Anzeige verfolgt, welche Reaktion soll sie auslösen?“ Zweck, Anwendung und Wirkung

Wenn Studierende die obenerwähnten Ebenen gezielt üben, werden sie imstande sein, korrekt rezipieren und produzieren. Die Analyse der relevanten

syntaktischen Strukturen trägt dazu bei der Rezeption und Produktion zu verbessern.

Es steht die Anforderung, die Textsorten mit Sprachhandlungsfähigkeiten zu verbinden, damit die Lernenden zu einem aufgaben- handlungsorientierten Sprachhandeln befähigt werden, wenn sie z.B. Bewerbung schreiben oder ihren Lebenslauf anzufertigen haben. Es handelt sich also um erlernte, automatisierte Muster, die Studierenden anwenden, um einen Text dem verfolgten Kommunikationsziel entsprechend zu verfassen. Bei kommunikativen Handlungen ein bestimmtes Muster verwendet wird, dass u.a. durch syntaktische Strukturen. Die Motivation an der Rezeption und Produktion verstärkt sich, wenn sich der Studierende zu einer handlungsbezogenen Textanalyse bereit ist.

5. Umsetzung im Unterricht

Die hier vorgestellte Unterrichtsreihe ist mit Germanistikstudierenden und Wirtschaftsstudierenden durchgeführt worden.

Den Einstieg in diese Unterrichtsreihe bildete eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Textsorte* selbst. Zunächst bedarf es jedoch der Klärung, was unter einer Textsorte zu verstehen ist. „Bis heute hat die Forschung in der Textsortenlinguistik mit unpräzisen Begriffsdefinitionen und uneinheitlichen Beschreibungsansätzen zu kämpfen“ [7, S. 245]. In dieser Arbeit gehe ich von Brinkers Definition des Begriffs „Textsorte“ aus: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber: sie besitzen zwar normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“. [5, S. 144]. Wenn aber die Texte über die gleichen Merkmale, Formen, Zielsetzungen verfügen und in ähnlichen kommunikativen Situationen verwendet werden, so können sie bestimmten Textsorten zugeordnet werden.

Für die Untersuchung wurden die Stellenanzeigen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) ausgewählt, da die Stellenanzeigen dort, sich vorrangig an höherqualifizierte Arbeitssuchende richten und kreativ gestaltet sind. Die Stellenanzeigen aus FAZ wurden also auf Inhalt, Sprache, Intention und Informationswert untersucht (Textanalyse), den Stellenanzeigetext auf sprachliche Handlungen und Gestaltungsmittel betrachtet (Textreflexion), und der Stellenanzeigetext wird selbst geschrieben (Textproduktion).

6. Aufgabentypen

Betrachten wir Aufgabentypen zur Auswertung und Analyse der Stellenanzeigen.

6.1. Aufgabentyp zur Auswertung: Persönliches Profil

– *Zielgruppe:* Studenten der Wirtschaftsuniversität und der Slawischen Universität in Armenien

– *Ziele:*

Studenten lernen spezifische Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen kennen
Studenten lernen spezifische fachliche Qualifikationen kennen

Studenten reflektieren ihre persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten

Studenten lernen, selbstständig Stellenanzeigen zu recherchieren und auszuwerten

– *Material- Vorbereitung:* Stellenanzeigen aus Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ)

– *Ablauf des Unterrichts:*

1. Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Stellenanzeigen, die anschließend ausgewertet werden.

2. Schreiben Sie die Kompetenzen (Stärken und Fähigkeiten) auf den Zettel.

3. Gehen Sie einzeln die ausgeschriebenen Begriffe durch. Klären Sie, was die einzelnen Kompetenzen bedeuten. Diskutieren Sie darüber, wie man die jeweiligen Kompetenzen nachweisen kann?

4. Resümee: Um bei der Stellensuche erfolgreich zu sein, muss man wissen, welche Kompetenzen gefragt sind und auch, was sie bedeuten.

Im Umgang mit der Textsorten “Stellenanzeige” ist beispielsweise zu beobachten, dass der Anzeigetext auf solche Techniken basiert, die beim Rezipienten Handlungen auslösen, sich weiter zu qualifizieren und sich um eine Stelle zu bewerben.

6.2. Aufgabentypen zur Analyse der Stellenanzeigen:

Die Teilnehmenden haben in der Gruppenarbeit die Stellenangebote nach den angegebenen Kriterien analysiert:

- a. Unternehmen Informationen zum Unternehmen („Wer wir sind....“);
- b. Bezeichnung der angebotenen Stelle („Wir suchen.....“);
- c. Aufgaben/Anforderungen („Zu leisten ist.....“);
- d. Voraussetzungen („Wir erwarten.....“);
- e. Leistungen des Unternehmen („Wir bieten....“);
- f. Organisatorisches („Wir bitten um...“).

Die Studenten sind zum Ergebnis gekommen, dass die von deutschen Arbeitgebern aufgegebenen Stellenanzeigen eine klare, erkennbare Struktur haben, und sich durch Gleichförmigkeit des Layouts auszeichnen.

Im weiteren Schritt haben die Studenten die Überschriften (Informationen zu Unternehmen, Leistungen, erforderliche Qualifikationen etc.) aus dem Kasten den entsprechenden Teilen der jeweiligen Stellenanzeige zugeordnet und die Informationen zu den angegebenen Begriffen aus der Anzeige ergänzt, beispielsweise, Unternehmensform- GmbH.

Im nächsten Schritt haben die Studierenden die Aufgabe, die zur Verfügung gestellten Lebensläufe (tabellarisch und ausführlich) zu analysieren.

7. Aufgaben zur Lebenslaufanalyse:

Auf der ersten Stufe sind die Aufgabenstellungen darauf gerichtet, den Studenten Einsichten in die lexikalisch-grammatischen Aspekte zu vermitteln.

1. Nennen Sie in Bezug auf einen Ausschnitt im Lebenslauf verschiedene sprachliche Mittel zum Ausdruck von Abfolgebeziehungen.

2. Kategorisieren Sie die im Lebenslauf enthaltenen sprachlichen Mittel, die der Argumentation dienen.

3. Welche besondere Rolle spielen die Temporaladverbien und die temporalen Präpositionen?

Auf der zweiten Stufe erfolgt die systematische Erweiterung erarbeiteten Sprachmaterials. Die Studenten erhielten Aufgabenstellungen, die zu handlungsorientierten Formulierungen veranlassen:

4. Ergänzen Sie die Temporalangaben im nachfolgenden Lückentext. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

5. Formen Sie die verbalen Ausdrücke in die nominalen Ausdrücke um.

6. Korrigieren Sie den Lebenslauf von Ihrem/Ihrer PartnerIn aus der Sicht sprachlicher Angemessenheit. Begründen Sie Ihre Korrekturen.

Anschließend erhielten die Studenten die Aufgabe, den eigenen Lebenslauf zu erstellen, der dem Anforderungsprofil des Stellenangebots passt. Auf dieser Stufe müssen die Aufgabenstellungen zum Übertragen des erarbeiteten Materials herausfordern. Wenn wir uns mit dem Lebenslauf beschäftigen, dann muss der Lernende über das Sprachmaterial verfügen und verstehen, dass der Lebenslauf nicht nur Einblicke in den Werdegang eines Menschen gestattet, sondern auch stellt die persönliche Entwicklung dar, wobei die Weiterqualifizierung eine große Rolle spielt. Die berichtsspezifischen Sprachmittel lassen sich anhand solcher Texte deutlicher bewusstmachen. Da bei der Textsorte Lebenslauf Erzählen, Schildern, Beurteilen, Begründen u.a. dominiert, kann nun der Blick auf einige im Deutschen Formulierungsmuster und Varianten der sprachlichen Darstellung gelenkt werden, die charakteristisch für das Berichten innerhalb der Textsorte Lebenslauf sind.

8. Bewerbungsschreiben

Nach der Erstellung des Lebenslaufes, bewarben sich die Studenten um die ausgeschriebene Stelle. Im Ergebnis der Aufgabe wird die Textsorte Bewerbungsschreiben zu erwarten sein, wobei als bevorzugte Kommunikationsverfahren: Begrüßen, Vorstellen, Argumentieren, Mitteilen etc. sind. Während bei der Textsorte Motivationsschreiben die Produktion relevant ist, ist bei der Auseinandersetzung mit den Stellenanzeigen die Rezeption mehr angefragt. Das Motivationsschreiben muss aussagekräftige und für die Stelle relevante Informationen enthalten, die logisch strukturiert sein müssen. Das heißt, dass der Bewerber beim Produktionsprozess auf eine schlüssige Argumentation und eine thematisch vielfältige Selbstdarstellung achten muss. Der Bewerber sollte in seinem Motivationsschreiben darlegen, inwieweit er den geforderten Ansprüchen, die in der Stellenanzeige aufgelistet sind, gerecht wird.

9. Muss- Kann- Anforderungen

Bei der Analyse der Stellenanzeige ist es wichtig, herauszufinden, welche der Kriterien unbedingt erfüllt sein müssen, um Aussichten auf ein erfolgreich verlaufendes Bewerbungsgespräch zu haben (Muss-Anforderungen), und welche

Kenntnisse, Qualifikationen oder Eigenschaften vom Unternehmen zwar gewünscht, aber nicht unbedingt vorhanden sein müssen (Kann-Anforderungen).

Die Qualifikationen lassen sich also in Muss- und Kann-Anforderungen unterteilen.

Muss-Anforderungen sind vorausgesetzt und *Kann*-Anforderungen sind erwünscht.

Die Anforderungen an die Bewerber werden oft eingeführt mit:

- *Sie passen zu uns, wenn....*
- *Vorausgesetzt werden: ...*
- *Wir erwarten: ... / Erwartet wird: ...*
- *Persönlich bringen Sie Folgendes mit:...*

In der nächsten Aufgabe wurden *Muss*- und *Kann*-anforderungen in der Stellenausschreibung von den Studenten markiert:

Muss- Anforderungen:

- *Abgeschlossenes Studium*
- *Sicherer Umgang mit MS Office*
- *Berufserfahrung im Einkauf*
- *Kommunikations-und Durchsetzungsstärke*

Kann- Anforderungen:

- *Wünschenswert*
- *von Vorteil*
- *wäre erstrebenswert*

In der ersten Phase des Projekts sind u.a. auch die Aufgabenstellungen darauf gerichtet, den Studierenden lexikalisch-grammatische Mittel unter kommunikativem Aspekt zu vermitteln.

Ziele für die Arbeit mit den Stellenanzeigen und anderen Bewerbungstexten sind: Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen zur Textverwertung und Textanfertigung und Verfahren, die zur Textkompetenz führen. Auf der Grundlage der Bewerbungstexte werden Übungen entwickelt, die von der Sprachhandlungsanalyse über Sprachhandlungskorrektur bis zum Sprachhandlungstransfer in den Kommunikationsbereich des Unterrichtsalltags reichen.

10. Zusammenfassung

Die Stellenanzeigen können als Basis für später entstandene Texte (Lebenslauf, Bewerbungsschreiben) sein, denn Stellenanzeige ohne Lebenslauf, Bewerbung bzw. Bewerbungsschreiben unvollständig scheint. Die Stellenanzeige dient einerseits als Basis für den Lebenslauf und andererseits für das Bewerbungsschreiben. „Bezogen auf spezielle Textsorten bedeutet [...], dass einem Bericht ein Kommentar folgt oder auch einem Bericht oder einer Reportage ein Leserbrief in der massenmedialen Kommunikation. Als Folge der generellen Notwendigkeit der Anschlusskommunikation bilden sich [...] feste konventionalisierte Folgen von Textsorten heraus, die [...] realisiert werden.“ [14, S. 55]

Die Kenntnis der relevanten Strukturen stützt die Argumentation und hilft Argumentationsstruktur im Bewerbungsschreiben aufzubauen. Für Bewerbungstextsorten gelten-wie für andere Textsorten auch- gewisse Konventionen. Beim Erwerb textorientierter Schreibkompetenzen werden sich allmählich diese Konventionen, die Textstrukturen und Formulierungsmuster angeeignet. Erst nach der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit diesen Textsorten wird es möglich sein, handlungsrelevante Übungssysteme aufzubauen und die akademische Textsortenkompetenz zu fördern.

Meines Erachtens lassen sich anhand solcher Texte die spezifischen lexikalischen Mittel deutlicher bewusstmachen. Es ging zunächst einmal darum, Ansatzpunkte für die Entwicklung der Textkompetenz und Handlungsorientierung bei der Arbeit mit Bewerbungstextsorten herauszuarbeiten. Handlungsorientierung ist notwendig, um bestimmte Kommunikationsaufgaben zu lösen.

Auf der Basis der Bewerbungstexte wurden in unserem Projekt die Übungen ausgearbeitet, die sich nicht nur auf das Anwenden und Erweitern der Sprachhandlung und ihrer sprachlichen Mittel richteten, sondern auch auf das Übertragen der Sprachhandlung auf die Kommunikationsbereiche.

Literaturverzeichnis

1. *Adamzik K.* Die Zukunft der Text(sorten)linguistik: Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan, 2007. 216 S.

2. *Adamzik K. Krause W.* (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 33–45. 247 S.

3. *Adamzik K.* Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer, 2004. 176 S.

4. *Beaugrande de R., Dressler W.U.* Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981. 290 S.

5. *Brinker K.* Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, 2005. 184 S.

6. *Burger H.* Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 3., völlig neu bearbeitete Aufl., Berlin/New York, de Gruyter, 2005. 486 S.

7. *Cindy M.* Textsorten sinnhaft beschreiben – ein Modellvorschlag für die Textsortenbeschreibung mit systemtheoretischen Impulsen am Beispiel von Rektoratsantrittsreden der Universität Greifswald im 20. Jahrhundert. In: Christina Gansel (Hg.) Textsorten und Systemtheorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. S. 227–251.

8. *Fandrych C., Thurmair M.* Textsorten des Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011. 379 S.

9. *Feld-Knapp I.* Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kristen; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 2005 S. 115–135.

10. *Feld-Knapp I.* Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2005. 214 S.

11. *Freudenberg-Findeisen R.* Rezension. Fandrych, Christian; Thurmair, Maria. Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. In: Info DaF 5/11. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2011. S. 572–575.

12. *Gansel C.* Jürgens F. Textlinguistik und Textgrammatik: eine Einführung. 2., überarb. und erg. Aufl. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. 270 S.

13. *Gansel C.* Textsklassifikation und Typologisierung. In: Gansel/Jürgens 2007, S. 63–81.

14. *Gansel C.* Textsortenlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. 128 S.

15. *Heinemann W., Sager S. F.* (Hrsg) Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, 2000. 115 S.

16. *Krause W.* Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kristen; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 2005. S. 1–30.

17. *Krause W.* Text, Textsorte, Textvergleich. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 2000. S. 45–76.

18. *Portmann-Tselikas P.R.* Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. Portmann-Tselikas; S. Schmölder-Eibinger (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien-Verlag, 2002. S. 13–44.

19. *Rickheit G., Strohner H.* Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen, Basel: Francke, 1993. 150 S.

20. *Schilling A.* Bewerbungsgespräche in der eigenen und fremden Sprache Deutsch. Empirische Analysen. Frankfurt am Main: Lang, 2001. 386 S.

21. *Schilling A.* Das Bewerbungsgespräch als Vermittlungsgegenstand in Wirtschaftslehrwerken für DaF. Eine exemplarische Untersuchung. In: Info DaF 5, 2005. S. 473–489.

22. *Thim-Mabrey C.* Stilnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden: In: Thurmair, Maria 2001: Text, Texttypen, Textsorten. In: Helbig et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 19.1. Berlin u.a.: de Gruyter, 2005. S. 269–280.

23. *Venohr E.* Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang, 2007. 386 S.

Об авторах:

Казарян Асмик Арцруновна – старший преподаватель, институт гуманитарных наук, кафедра теории языка и межкультурной коммуникации, Российско-Армянский (Славянский) Университет (РАУ), Ереван, Армения, преподаватель кафедры языков, Армянский Государственный Экономический Университет, Ереван, Армения; e-mail: hasmikghazaryan2003@yahoo.de

УДК 81'1:81'37:82-3

ВНУРИТЕКСТОВАЯ ДИНАМИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

А.С. Горбатовский, М.А. Олейник

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматривается такая важная лингвокультурологическая особенность лексико-семантических средств, как способность к отображению внутритекстовой динамики моделирования элементов культурного пространства в художественном тексте. В процессе анализа характеристик языковых единиц, участвующих в моделировании культурного пространства, учитывается оппозиция «динамика моделирования» vs. «статика моделирования».

Ключевые слова: лингвокультурология, культурное пространство, элемент культурного пространства, лексико-семантические средства моделирования культурного пространства.

Пространственные характеристики текста все чаще становятся предметом исследования в современной лингвистике [1; 8; 9]. Особое место среди различных функций текста отводится передаче культурно значимой информации, репрезентирующей фрагменты культурной и концептуальной картин мира. Исходя из этого, актуальной представляется проблема выявления культурного пространства текста посредством семантического и лингвокультурологического анализа.

С опорой на восприятие культуры как совокупности форм человеческой деятельности культурное пространство рассматривается нами как особая система сосуществующих культурно значимых объектов и явлений. Взаимосвязь элементов культурного пространства представляет собой предметную область культуры, которая находит отражение в сознании человека [3].

Многообразие элементов культурного пространства, проявляющееся в языке при помощи различных лексико-семантических средств, наиболее

полно представлено именно в художественном тексте, который отличается особым языковым богатством и формами вербализации элементов действительности. В соответствии с этим А.Ю. Ивлева интерпретирует культурное пространство художественного текста как «<...> картину мира эпохи, трансформированную в уникальную картину восприятия мира конкретного Художника, вербализованную в художественном тексте» [5, с. 4]. Вслед за А.Ю. Ивлевой мы придерживаемся мнения о том, что культурное пространство художественного текста является уникальной системой вербализованных культурно значимых элементов, существенных для реализации авторского замысла.

В качестве составляющих культурного пространства в рамках нашего исследования рассматриваются отдельные элементы культуры, проявления национальной или социально обусловленной культуры [6; 10]. При этом системообразующим фактором, объединяющим данные элементы в культурное пространство, является именно человек, жизнедеятельность которого определяет центр и периферию культуры [7].

Как одну из возможностей исследования культурно значимой информации художественного текста мы определяем моделирование его культурного пространства. Метод лингвистического моделирования, использованный в ходе лингвокультурологического исследования, позволяет описать особые свойства предмета путем конструирования его модели [4]. В качестве модели культурного пространства нами рассматривается совокупность средств вербализации фрагмента реального культурного пространства в художественном тексте [2]. Вербализованные при помощи различных лексико-семантических средств элементы культурного пространства художественного текста представляют собой иерархически выстроенную систему.

В рамках нашего исследования мы разделяем процесс моделирования культурного пространства на три этапа:

- 1) выявление элементов культурного пространства;
- 2) установление их взаимосвязи;
- 3) описание их лингвокультурологического значения.

Основополагающим фактором, имеющим существенное значение для всех трех этапов, является анализ денотативного аспекта значения лексических единиц, которые обуславливают культурную референцию. Рассмотрим в качестве примера лексемы „Vater“, „Mama“ и „Schwester“. Анализ денотативного значения данных языковых единиц позволяет выделить соответствующие представления о родственных связях в культурном пространстве романа Д. Кельмана „Tull“, выступившего в качестве материала для исследования. Установление взаимосвязи между данными единицами и определение их лингвокультурологического значения становится возможным благодаря дальнейшему контекстуальному анализу. Для этого обратимся к контексту употребления отобранных нами лексем:

„Du gehst nicht mit?“

„Doch, ich gehe mit, aber ich gehe vorher nicht mehr heim.“

„Aber das Brot!“

„Wenn ich meinen Vater sehe und Mama und den Ofen und die Schwester, dann gehe ich nicht mehr fort, dann bleibe ich!“ (Kehlmann, S. 134).

Приведенный выше диалог описывает побег из дома Тиля Уленшпигеля и его подруги Неле, дочери пекаря. В данном отрывке благодаря парадигматическим связям между лексическими единицами выявляется не только восприятие родственных связей как часть культуры. Контекст употребления лексем „Vater“, „Mama“, „Ofen“ и „Schwester“ указывает на их гипонимическую связь, в качестве гиперонима при этом выделяются ценности Неле. Упоминание печи в одном ряду с родственниками в данном случае указывает на ее особое значение в жизни семьи пекаря, что раскрывает дополнительные лингвокультурологические характеристики анализируемых элементов культурного пространства.

Важно отметить, что особенности характеристик культурно значимых элементов могут варьироваться и изменяться в ходе повествования в зависимости от культурной специфики денотата или от авторского замысла. Подобное явление позволяет говорить о категориях «динамичность моделирования» и «статичность моделирования».

Рассмотрим проявление внутритекстовой динамики моделирования элементов культурного пространства в исследуемом романе на примере вербализации образа короля Фридриха V:

1) „Er sang eine Spottballade über den armen dummen Winterkönig, den Pfälzer Kurfürsten, der gemeint hatte, er könne den Kaiser besiegen“ (Kehlmann, S. 11);

2) „Für Winterkönige und Kaiser gibt es Rosenwasser und Wein, aber einfache Menschen trinken Milch und Dünnbier, von ihrem ersten Tag an bis zum Letzten“ (Kehlmann, S. 69);

3) „Hinter ihr spricht der Erzähler von der Flucht des Winterkönigs aus der brennenden Stadt – nun fällt er Europas protestantischen Fürsten zur Last, zieht mit seinem albernen Hofstaat durchs Land, trägt noch Purpur, als wäre er einer der Großen, aber die Kinder lachen über ihn, und die weisen Männer vergießen Tränen, weil sie in ihm die Hinfälligkeit aller Größe sehen“ (Kehlmann, S. 145);

4) „...Aber die Spanier waren skeptisch geblieben, und auf einmal war nur mehr der deutsche Kurprinz Friedrich mit der großen Zukunft übrig gewesen“ (Kehlmann, S. 193);

5) „Ganz kindliche Augen hatte er gehabt, aber er hatte so aufrecht gestanden, wie nur die besten Hofmeister es einem beibringen können“ (Kehlmann, S. 146);

6) „Du bist sicher ein guter Fechter, hatte sie gedacht“ (Kehlmann, S. 146);

7) „Du bist nicht hässlich. Mach dir keine Sorgen, hätte sie ihm am liebsten zugeflüstert, ich bin jetzt bei dir“ (Kehlmann, S. 146).

Посредством различных лексико-семантических средств моделирования в отобранных фрагментах текста передается ряд культурных

особенностей эпохи, связанных с личностью Фридриха V. Монарх, прозванный в народе «Зимним королем», как историческая личность и элемент культурного пространства в данных отрывках изображается:

- бедным („arm“) и глупым („dumm“) (пример 1);
- возвышенной особой (противопоставление „einfache Menschen“ – „Winterkönige und Kaiser“) (пример 2);
- обузой („Last“) (пример 3);
- человеком с большим потенциалом („mit der großen Zukunft“) (пример 4);
- молодым, но умеющим держать себя („so aufrecht gestanden, wie nur die besten Hofmeister es einem beibringen können“) (пример 5);
- хорошим фехтовальщиком („ein guter Fechter“) (пример 6);
- не страшным („nicht hässlich“) (пример 7).

Анализ особенностей моделирования культурного пространства в данных фрагментах текста выявляет наличие как позитивных коннотаций, связанных с положительными характеристиками элемента культурного пространства, так и отрицательных, обуславливающих его негативные стороны. Наличие противоположных по восприятию характеристик культурно значимого персонажа, которые определены авторским замыслом и реальными культурно-историческими факторами, создает внутритекстовую динамику моделирования культурного пространства.

Наряду с такой характеристикой моделирования культурного пространства, как «динамичность/динамика», нами выделяется возможность статичного изображения элементов культурного пространства, неподверженного внутритекстовым изменениям. Так, например, главный герой Тиль Уленшпигель в разных фрагментах текста описывается эпитетами, которые соотносятся как с прецедентным именем, так и с рядом посвященных этому персонажу прецедентных текстов:

- „berühmt“;
- „lächelnd“;
- „frei“;
- „gesprächig“;
- „frech“;
- „laut“.

Отобранные эпитеты моделируют сложившийся в литературной, культурной и исторической традиции неизменный на протяжении всего текста образ Тили Уленшпигеля как элемента культурного пространства.

Таким образом, приведенные нами примеры иллюстрируют один из аспектов специфики лексико-семантических средств моделирования культурного пространства в художественном тексте. В ходе исследования было выявлено, что динамика моделирования способствует передаче многогранности различных характеристик элементов культурного пространства, раскрывая их особое значение для лингвокультурологического анализа текста.

Библиографический список

1. *Алимурадов О.А., Шубитидзе В.З.* Графический роман: вехи эволюции жанра в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах. Черты креолизации в текстовом пространстве графического романа как переводчески значимая особенность // *Филологический аспект.* 2020. № 9 (65). С. 54–74.

2. *Горбатовский А.С.* Денотативный аспект значения лексемы как единицы моделирования культурного пространства в художественном тексте / *А.С. Горбатовский* // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2021. Т. 13, № 4. С. 12–18

3. *Горбатовский А.С., Олейник М.А.* К вопросу о месте концепта «культурное пространство» в лингвокультурологических исследованиях // *Филология в контексте коммуникации и современной культуры: материалы Междунар. филол. конгресса.* – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. Т. 1. С. 28–35.

4. *Дорофеева И.В.* Общенаучный метод моделирования и специфика его применения в лингвистике // *Вестник Московского института лингвистики.* 2015. № 2. С. 40–45.

5. *Ивлева А.Ю.* Культурное пространство художественного текста: от символа-предела к символу-образу: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Саранск, 2009. 38 с.

6. *Кармин А.С.* Культурология. Культура социальных отношений. СПб.: Лань, 2000. 128 с.

7. *Кротов Г.В.* Культурное пространство детства // *Наука и современность.* 2010. № 1–1. С. 94–97.

8. *Кузнецова А.В.* Топос иронии в рецептивно-интерпретативном пространстве художественного текста постмодерна // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2020. № 2. С. 125–132.

9. *Левченко М.Н.* Роман Г. Бёлля «Глазами клоуна» и его языковое пространство // *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика.* 2019. №2. С. 15–23.

10. *Олейник М.А.* Текст и культурное пространство: аспекты взаимодействия // *Образование – Наука – Творчество.* 2004. № 3(4). С. 98–101.

11. *Kehlmann D.* Tyll. Reinbek: Rowohlt, 2017. 380 S.

INNERTEXTLICHE DYNAMIK DER MODELLIERUNG VON KULTURRAUMELEMENTEN EINES LITERARISCHEN TEXTES

A.S. Gorbatowskij, M.A. Oleynik

Staatliche Kuban-Universität, Krasnodar

Der Artikel befasst sich mit einer wichtigen linguokulturellen Eigenschaft lexikalisch-semantischer Mittel – der Fähigkeit, die innertextliche Dynamik der Modellierung der Kulturraumelemente in einem literarischen Text zu verdeutlichen. Bei der Betrachtung der Merkmale der Spracheinheiten, die an der Modellierung des Kulturraums beteiligt sind, spielt die Kategorie der „dynamischen Modellierung“ entsprechend der Absicht des Autors eine wichtige Rolle.

Schlüsselwörter: Linguokulturologie, Kulturraum, Kulturraumelement, lexikalisch-semantische Mittel zur Modellierung des Kulturraums.

Об авторах:

Горбатовский Александр Сергеевич – преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: alexgorbatovsky@mail.ru

Олейник Марина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: kubstunigerdep2@mail.ru.

УДК 811–112.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА

Л.Н. Григорьева, Д.Р. Рахимова

Кубанский государственный университет, Краснодар

В данной статье рассматриваются особенности перевода поэтических текстов с немецкого языка как языка-посредника на русский с целью описания процесса и создания стратегии такого типа перевода. При этом учитываются следующие моменты: 1) передача типологической доминанты; 2) сохранение стиля и формы; 3) выявление возможных неточностей и ошибок. В качестве языкового материала и демонстрации проведенного анализа используется перевод стихотворения Алеша Штегера со словенского языка-оригинала на немецкий язык-посредник с последующим переводом на целевой русский язык.

Ключевые слова: перевод с языка-посредника, поэтический перевод, поэтическая доминанта, верлибр, Алеш Штегер.

Темой данной статьи выступают особенности перевода стихов, написанных верлибром, с немецкого языка как языка-посредника на русский. Поэтому целесообразным представляется рассмотреть такие вопросы, как 1) перевод поэтического текста; 2) передача верлибра на другой язык; 3)

понятие языка-посредника. Краткое описание указанных проблем позволит далее охарактеризовать результаты проведенного исследования.

Перевод поэзии отличается от других видов художественного перевода прежде всего избытком средств выразительности, многообразным использованием всевозможных стилистических и лексических единиц и повышенной сложностью выражения художественного смысла. Данной теме посвящены труды многих исследователей (см, например, об этом: А. Л. Жовтис, Е. В. Зими́на, Е. Г. Эткинд, В. Коллер и др.) [4, 5, 9, 10]. Интересными представляются в этой связи размышления над способами перевода поэзии Н. С. Гумилева, различавшего три из них [3]. В первом случае переводчик произвольно выбирает размер, рифмы, не ориентируется на уникальность авторской лексики, прибегая к собственному словарю. Во втором же переводчик находит теоретические оправдания своим действиям. Тем не менее, Н. С. Гумилев полагал, что наиболее верным является третий способ перевода лирических произведений, в основании которого лежит наиболее точное сохранение используемых автором средств. Строфика, рифма, лексика, звуковая сторона стихотворения – все эти аспекты определены образом, который и является основой произведения. При вольной передаче переводчиком данного образа теряется вся суть, что недопустимо при профессиональном подходе.

Позже в качестве основы любого стихотворения, которая должна быть обязательно учтена при его переводе на другой язык, была выделена доминанта, определенная Р. О. Якобсоном как «фокусирующий компонент художественного произведения» [цит. 7, с. 56]. Современные исследователи трактуют данное понятие как то, что присутствует в каждом поэтическом произведении, во многом определяя его и наделяя его отличительными особенностями. Она является основополагающим фактором, без которого лирическое произведение не может быть осознано и воспринято как таковое, считая, что типологическая доминанта состоит из образности, эмотивности и идейности текста [8].

Особенно сложными для перевода оказываются так называемые свободные стихи, написанные верлибром, поскольку здесь присутствует необходимость сохранить авторский стиль, художественный смысл и идею произведения, особенности его лексики, системы образов наряду со специфической формой, избранной автором. Это объясняется тем, что верлибр вошел в литературу «в период трансформации форм, жанров, стилей, в эпохи, характеризующиеся диффузией, взаимопроникновением развитых средств и приемов художественного творчества» [4, с. 102–113]. Многим переводчикам верлибра приходится обращаться к различным средствам компенсации, поскольку по-английски или по-немецки свободный стих звучит отлично от русского, что требует от переводчиков поиска лексических средств для наиболее адекватного воспроизведения стихотворений на русском языке [1, с. 55–59].

В переводческой практике, хотя и нечасто, встречаются случаи, когда стихотворный перевод осуществляется не непосредственно с языка оригинала, а в опоре на так называемый язык-посредник. Если прибегнуть к толковым словарям-справочникам, то в них язык-посредник определяется как контактный язык, или как язык, функционирующий как средство межнационального или межэтнического общения. В качестве такового в СССР, например, использовался русский язык. В «Толковом переводоведческом словаре» Л. Л. Нелюбина к функциям языка-посредника или метаязыка перевода отнесены обеспечение коммуникации на трех и более языках в целях межкультурного и межъязыкового общения, а также облегчение процессов машинного перевода [6, с.109]. В нашей ситуации язык-посредник используется для выполнения перевода в редкой языковой паре. При этом важно помнить о проблемах и специфических аспектах, возникающих при подобной работе. Прежде всего, необходимо учитывать особенности не двух, а трех культур – переводимого языка, языка-посредника и переводящего языка [2, с. 68–71]. Это может особенно ярко проявляться в лакунах, то есть в лексических единицах, которые в культуре языка-посредника отсутствуют. Специфика заключается также в необходимости лексических и грамматических трансформаций между тремя языками, с учетом особенностей каждого.

Обратимся теперь к непосредственному анализу языкового материала. В качестве такового послужил проект Гете-института, в рамках которого на Неделе Германии, состоявшейся осенью 2021 года в Калининграде, с немецкого языка был переведен ряд стихотворений из антологии «Grand Tour», презентация которой также прошла в то время. Данный сборник был составлен Яном Вагнером и Фредерико Италияно и опубликован издательством Hanser Verlag в 2019 году. Над созданием переводов на русский язык работали студенты, изучающие германистику и немецкий язык, под руководством И. С. Алексеевой, известного переводчика и автора многих книги статей о теории и практике перевода.

Антология “Grand Tour” создавалась как «путешествие» по современной европейской поэзии, чтобы дать читателям возможность ознакомиться с произведениями авторов, пишущих на совершенно разных языках. Ян Вагнер и Фредерико Италияно придерживаются идеи, которую высказал однажды в шутку Умберто Эко: «Перевод – это язык Европы», поэтому данная антология призвана также опровергнуть убеждение, что адекватный перевод поэзии практически невозможен.

Ввиду ограниченных рамок статьи остановимся на анализе перевода только одного стихотворения из данной антологии, а именно стихотворения Алеша Штегера “Plašč”, написанного в оригинале на словенском, переведенном далее для сборника “Grand Tour” на немецкий, а одним из соавторов этой статьи (Рахимовой Д.Р.) на русский.

Алеш Штегер (1973 г., Птуй) – словенский поэт, романист, издатель и переводчик. Он является одним из наиболее переводимых словенских

авторов, его работы были напечатаны в таких изданиях как *The New Yorker*, *Neue Züricher Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung* и др. Алеш Штегер является членом Берлинской академии искусств и обладателем множества премий и наград (ВТВА, ААТСЕЛ и др.). В своем творчестве он прибегает к разным формам выражения, например, к формату инсталляций и либретто, однако одним из основных направлений для автора остается поэзия. Произведения Алеша Штегера отличаются многоплановостью, поскольку он обращается к переплетению метафор и мифологии, совмещению исторического прошлого с настоящим, постепенному нарастанию патетики, объединенной с нарочито сухим юмором для демонстрации невозможности объективной оценки жизни. Произведения Алеша Штегера во многом сложны для перевода, поскольку они опираются на образность словенского языка, тогда как лексика также используется в своей многозначности, что является отдельным вызовом для переводчика.

Над переводом стихотворения Алеша Штегера на немецкий язык работали два выдающихся немецких переводчика – Уршка П. Черне и Маттиас Гёриц. Уршка П. Черне – словенский переводчик, литературный критик и переводовед, занимается переводами на словенский язык, в сотрудничестве с другими специалистами переводит также литературные произведения на немецкий. В ее переводах в Словении вышли произведения Гюнтера Грасса, Петера Бикселя, Даниэля Кельмана и др.

Для анализа была разработана определенная стратегия, которая состоит из трех основных этапов: 1) ознакомление с переводимым произведением на языке оригинала и на языке-посреднике; 2) знакомство с культурно-историческим контекстом; 3) корректировка созданного русскоязычного перевода.

На первом этапе мы всесторонне ознакомились с немецким переводом данного стихотворения. Далее был создан подстрочник оригинала произведения для выявления переводческих трансформаций, неточностей или ошибок при его сопоставлении с немецкоязычным текстом. При этом мы обращались не только к машинному переводу (например, к инструменту smartcat.com), но и к словарям и справочникам, а также учитывали оригинальный текст, что позволило отметить особенности стиля автора (рифмы, ритм, аллитерации и т.д.). На завершающем этапе были проанализированы переводческие трансформации, несоответствия и ошибки, встретившиеся в немецкоязычном переводе. В контексте ознакомления с данными аспектами мы рассматривали варианты их передачи на русский язык с учетом особенностей значения лексем в языке оригинала, а также в немецком и в русском языках. Для этого во избежание лексико-семантических ошибок использовались Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова, словарь *Duden* и многие другие источники.

При сравнении немецкого перевода данного стихотворения (нем. “Mantel”) с русским подстрочником оригинального произведения, можно увидеть ряд трансформаций, предпринятых немецкими переводчиками. Так,

при переводе названия стихотворения, Уршка П. Черне и Маттиас Гёриц выбрали дословный перевод, поскольку существительное “Mantel” имеет нейтральную коннотацию. Однако нами было замечено несоответствие между названием и идеей стихотворения, в связи с чем самому автору был задан вопрос, является ли перевод «шинель» допустимым для данного произведения. Алеш Штегер подтвердил, что в названии подразумевалась данная коннотация словенской лексемы “Plašč”, поскольку в этом стихотворении присутствуют военные аллюзии. Таким образом, на немецкий это могло быть переведено как “Interimsrock” или “Überrock” (что, на наш взгляд, является более адекватным вариантом перевода для сохранения ритмического рисунка стихотворения) при передаче авторской коннотации, участвующей, кроме того, в создании доминанты произведения, которая в результате была утрачена. Следовательно, при переводе стихотворения на русский язык нами была произведена конкретизация значения и выбрана лексема «шинель», наиболее адекватно отражающая идею оригинала.

В третьей строке немецкого перевода присутствует добавление лексемы “einzig”. Данная трансформация позволяет сохранить ритм стихотворения, поскольку в соответствующей строке оригинала присутствуют тринадцать силлабем, количество которых компенсируется в немецком за счет добавления уточняющей лексемы. В русском переводе мы также отразили данную трансформацию, предпринятую немецкими коллегами, выразив ее при помощи лексемы «лишь» в целях сохранения ритмического рисунка.

Во втором предложении первой строфы и во втором трехстишии важно обратить внимание на синтаксическое уподобление, поскольку в немецком переводе представлены эллиптические сложноподчиненные предложения, в главной части которых отсутствует сказуемое, как и в словенском тексте. Поскольку глагол «sich erinnern» в немецком языке управляет предлогом “an+Akkusativ”, этот предлог сохранен в предложениях и отражает грамматическую структуру, тогда как в русском языке глагол «помнить» – переходный, следовательно, у русского читателя может возникнуть затруднение при прочтении данных строк с опущенным глаголом. Более того, при опущении глагола нарушается ритм стихотворения, который также важно сохранить при переводе, поэтому мы добавили данную лексему («помнишь»).

К имеющимся в рассматриваемом немецком переводе трансформациям относится также грамматическая замена, в данном случае – замена множественного числа («попугаи») в оригинале единственным (“den Paragei”). Данная трансформация не оправдана необходимостью сохранения ритма или рифмы произведения, в связи с чем мы предлагаем в русском переводе оставить множественное число («попугаев»).

К трансформациям, предпринятым немецкими переводчиками, также относится замена лексемы “samostojnost” («независимость») на

“Selbstbestimmung” («самоопределение») в целях сохранения авторской аллитерации, что нам также удалось отразить и в русском переводе.

Другая лексико-семантическая замена при переводе на немецкий язык заключается в замене глагола “hraniti” («хранить, питать») на глагол “aufbewahren”, а также произведена замена субъекта (ср.: «с которым [воспоминанием] ты ничего не хранишь/питаешь» – ориг., «которое [воспоминание] ничего не хранит» – нем.). Данная трансформация меняет смысл предложения, в связи с чем мы предлагаем перевести его как «...воспоминание, в котором ты ничего не хранишь».

Следующая трансформация является, на наш взгляд, ошибкой, поскольку немецкие переводчики заменили местоимение «себя» на «тебя», изменив таким образом коннотацию, вложенную автором. Следовательно, мы предлагаем передать смысл этого предложения при помощи перевода данной фразы «она гость в своем доме».

В последнем предложении авторы сохранили лексический повтор, поскольку при выборе эквивалента для лексемы “drugega” (слов. «второй, другой») они отталкивались от первого стиха последней строфы (“druge osebe” – «второго лица»). Здесь мы также видим добавление лексемы «только» (“nur”) для сохранения ритма произведения.

При переводе на русский язык мы также предприняли некоторые трансформации для создания адекватного текста, сохраняющего доминанту произведения, его ритмический рисунок и особую лексику автора. При переводе первого стиха нами была допущена перестановка для сохранения ритма, в связи с чем глагол («помнишь») был вынесен нами во вставную конструкцию. Нами также была произведена грамматическая замена, в результате которой придаточное предложение следствия было переведено деепричастным оборотом («не сумев»). Во второй строфе мы для сохранения ритма и количества силлабем в русском переводе заменили придаточные предложения причастным оборотом. В последнем стихе второй строфы мы заменили глагол «одолжить», имеющий в русском языке прежде всего денежную коннотацию, на конструкцию «накинуть на плечи». Наконец, нами была добавлена лексема «сразу», позволяющая усилить коннотацию и сохранить ритм стихотворения.

Таким образом, рассмотрев способы передачи стихотворной формы произведений и стиля авторов при переводе поэтических произведений на примере стихотворения А. Штегера, была разработана стратегия перевода стихотворений через язык-посредник, которой смогут воспользоваться наши коллеги для достижения оптимального результата перевода поэзии с какого-либо языка-посредника. Данный вид перевода для редких пар языков представляется весьма актуальным в условиях глобализации, охватившей все сферы нашей жизни, включая литературную.

Библиографический список

1. *Бекетов Э.Д.* Верлибр как объект перевода (на материале поэмы Аллена Гинзберга «Вопль») // Слово и текст: психолингвистический подход. 2019. №. 19. С. 55–59.
2. *Гудкова С.А., Яшина Н.В.* Особенности адекватного перевода оригинальных текстов через язык-посредник // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2016. № 4. С. 68–71.
3. *Гумилев Н.С., Чуковский К.И.* Принципы художественного перевода. Статьи К. Чуковского и Н. Гумилева. Издательство «Всемирная литература» при Народном Комиссариате по Просвещению. Петербург. 1919. 35 с.
4. *Жовтис А.Л.* Пульс стихотворного перевода // Мастерство перевода. М.: Высшая школа. 1964. С.102–113.
5. *Зимина Е.В.* Проблемы перевода верлибра // Современное языкознание: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов. Нижний Новгород: Издательство Нижнего Новгорода, 2016. С. 19-21.
6. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта, Наука, 2003. 318 с.
7. *Чернов И.* Хрестоматия по теоретическому литературоведению. Тарту: Тартуский государственный университет, 1976. 315 с.
8. *Шутёмова Н.В.* Понятие доминанты в типологии перевода // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2015. № 3 (31). <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-dominanty-v-tipologii-perevoda> (Дата обращения 28.03.2022).
9. *Эткинд Е.Г.* Поэзия и перевод // Советский писатель. Москва-Ленинград: Советский писатель, 1963. 429 с.
10. *Koller W.* Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Wiebelsheim: W. Koller Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co. 2004. 343 p.

Источники

1. *Aleš Šteger*: [Электронный ресурс]. URL: <http://alessteger.com/en/> (Дата обращения: 22.03.2022).
2. *Grand Tour*: [Электронный ресурс] // Hanser Literaturverlage – Bücher. URL: <https://www.hanser-literaturverlage.de/buch/grand-tour/978-3-446-26182-2/> (Дата обращения: 22.03.2022).

FEATURES OF TRANSLATION OF POETIC TEXTS USING AN INTERMEDIATE LANGUAGE

L.N. Grigorieva, D. Rahimova

St. Petersburg State University, St. Petersburg

This article discusses the features of the translation of poetic texts from German as an intermediary language into Russian in order to describe the process and create a strategy for this type of translation. This takes into account the following points: 1) the transfer of the typological dominant; 2) preservation of style and form; 3) identification of possible inaccuracies and errors. The translation of the poem by A. Steger from the original Slovenian language into the German intermediary language with subsequent translation into the target Russian language is used as a linguistic material and a demonstration of the analysis.

Index terms: translation from an intermediary language, poetic translation, poetic dominant, vers libre, Alen Steger.

Об авторах:

Григорьева Любовь Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Санкт-Петербургского государственного университета; e-mail: liubov.n.grigorieva@gmail.com

Рахимова Диляра Ринатовна – студент Санкт-Петербургского государственного университета; e-mail: st076425@student.spbu.ru

УДК 81'373.45=112.2\

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ РАЗНОВИДНОСТЕЙ СЛАВЯНСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ БЛЮД РУССКОЙ КУХНИ)

Е.Р. Данилова, М.В. Крапива

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются особенности исторического соприкосновения немецкого и славянских языков, приводится анализ разновидностей славянских лексических заимствований из гастрономической сферы в немецком языке. Делается вывод о роли заимствований в пополнении словарного запаса языка.

Ключевые слова: языковая система, языковая личность, языковой контакт, заимствование, морфема, славянизмы.

Языковая система крайне вариативная и изменчивая. Она подвергается трансформациям на протяжении длительного времени. Наиболее подвержен изменениям лексический уровень языка. Лексика активнее всего реагирует на появление нового или исчезновение. Это свойство отражается на лексическом составе языка.

Особенно явно вариативность лексической системы языка проявляется при соприкосновении культур. Языковые личности различных культур, вступая в контакт, постоянно взаимодействуют.

Под понятием «языковая личность» подразумевается *«Любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования средств данного языка для отражения окружающей действительности»* [7, с. 397]. Иными словами, взаимоотношения языковых личностей можно назвать языковым контактом.

В «Словаре социолингвистических терминов» термин языковой контакт трактуется как *«взаимодействие двух или более языков, оказывающих влияние на разные уровни структуры одного или многих из них»* [9, с. 278]. Причиной возникновения языковых контактов является необходимость языковых личностей, разных этнических групп, вступать в культурные, экономические, хозяйственные или иные связи.

При языковом контакте осуществляется предметно-логическое соотнесение новых явлений с языковым строем взаимодействующих языков, что отражается в их лексической системе, а позже закрепляется или не закрепляется в языковых системах.

В зависимости от исторических условий жизни языков можно выделить следующие типы языковых контактов:

- двуязычие, или билингвизм;
- языковые союзы;
- скрещивание языков;
- заимствование.

В данной работе мы остановимся на типе языкового контакта заимствование. Заимствования представляют собой одну из разновидностей языковых контактов, служащую источником пополнения словарного состава немецкого языка. Согласно «Большой российской энциклопедии», заимствование – это элемент, перенесённый из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой [1, с. 178]. Наиболее частотной единицей заимствования являются отдельные лексемы, реже фразеологические обороты. Также могут заимствоваться словообразовательные морфемы, фонемы, синтаксические конструкции. С помощью заимствований можно наблюдать историческую и культурную связь между нациями. Составить конкретное представление о развитии взаимодействия и быте определенных народов в разные этапы их существования.

Ассимиляция иноязычного элемента в системе принимающего языка протекает по-разному. Заимствованную единицу обычно легко заметить по

нехарактерному выражению фонетического или грамматического строя языка.

Объект нашего исследования в рамках данной статьи – славянские заимствования (славянизмы), обозначающие блюда, в современном немецком языке.

Славянизмы – лексические единицы, перенятые из славянских языков – в отличие от англицизмов (заимствования из английского) или галлицизмов (заимствования из французского) являются довольно узкой группой, получившей небольшое распространение в немецком языке. Славянизмами обозначают заимствования из европейских языков: русского, польского, чешского, украинского, словацкого, словенского и других.

Исторический процесс заимствования немецким языком славянских слов подразделяется на несколько периодов. В каждый исторический период язык вбирал в себя лексические единицы, связанные, как правило, с определёнными сферами жизнедеятельности человека.

Самым ярким является период репатриации, массовой эмиграции в Германию до и после распада СССР. По словам Романа Сейткалиева: «Германия является лидером по количеству эмигрантов из стран бывшего СССР. Это объясняется тем, что в СССР проживало большое количество этнических немцев, многие из которых предпочли вернуться на историческую родину. История эмиграции немцев прослеживается с 1951г...» [8, с. 99–105] Стоит обратить внимание на массовость происходящих событий, о которых так же говорит Р. Сейткалиев: «В 1951 г. в ФРГ уехали 1,8 тыс. человек. Далее выезд регулировало правительство, в среднем 6-7 тыс. в год. Всего уехало с 1951 по январь 1988 г. 122,2 тыс. человек. В СССР количество немцев с 1979 по 1989 гг. возросло с 1936 тыс. до 2019 тыс. чел. Прямой отток составил 726 тыс. – самый большой показатель в СНГ...» [8, с. 99–105]. Эти и другие факторы отражают тот факт, что процесс соприкосновения немецкого и славянских языков довольно длителен.

Особо распространённой отраслью славянизмов являются русизмы. Богатой русизмами областью является русская кухня. В Германии русские блюда пользуются популярностью, поэтому можно встретить множество ресторанов и кафе (например „Restaurant Samowar“ в Берлине или „Restaurant Sankt Petersburg“ в Кёльне), в меню которых есть привычные названия: der Borschtsch, die Blini, die Kascha, der Kwass, die Oladi и т.д.

На основе теоретических данных, описанных в «Лексикологии современного немецкого языка» Степановой М. Д., лексические заимствования делятся на два вида:

– *Формальное, простое или прямое заимствование.* Данный вид имеет место в тех случаях, когда иноязычные слова заимствуются в той языковой оболочке, в которой они существуют в их родном языке. Языковая оболочка заимствованного слова может в дальнейшем ассимилироваться применительно к звуковому строю национального языка.

– *Осложненное заимствование.* Данный вид лексических заимствований состоит в том, что заимствуемое слово переводится на соответствующий язык. Таким образом, заимствуется не звуковая оболочка слова, а его морфологическая структура [10, с. 177].

Исходя из данной классификации, Лакобой В.А. выделяется три типа заимствований:

- *Калькирование* – поморфемный перевод слова языка-донора;
- *Транслитерация* – буквы заимствованного слова заменяются буквами родного языка,
- *Транскрипция* – заимствование фонетической или звуковой оболочки слова [6, с. 59–60].

Для анализа основных разновидностей славянских заимствований было выбрано 15 лексических единиц, обозначающих блюда русской кухни. Все отобранные славянизмы взяты из «DUDEN Das Fremdwörterbuch». Рассмотрим их:

Blini die (Plural); „russ“: russische Pfannkuchen bes. aus Buchweizenmehl.

Borschtsch der; „russ“: (in Osteuropa sehr beliebte) Suppe mit roter Bete.

Kascha die; „russ“: Buchweizengrütze.

Kefir der; „russ“: ein aus Kuhmilch durch Gärung gewonnenes Getränk mit säuerlichem, prickelndem Geschmack u. geringem Alkoholgehalt.

Kwass der; „russ“: russisches alkoholisches Getränk aus gegorenem Brot. Mehl und Malz.

Kumyss der; „russ“: alkoholhaltiges Getränk aus vergorener Stutenmilch, das bes. in Inneraisien verbreitet ist.

Malossol der; „russ“: schwach gesalzener Kaviar.

Naliwka die; „russ“: leichter russischer Fruchtbranntwein.

Okroschka die; „russ“: in Russland eine Kalte Suppe aus Fleisch, Eiern u. saurer Sahne.

Oladi die (Plural); „russ“: Hefepfannkuchen in Russland.

Pelmeni die (Plural); „russ“: mit Fleisch od. Kraut gefüllte halbmondförmige Nudelteigtaschen.

Pirogge die; „russ“: osteuropäische Teigtasche, die mit Fleische, Pilzen, Kraut u. Ä gefüllt wird.

Soljanka die; „russ“: stark gewürzte Suppe mit Fleisch od. Fisch, Gemüse. saurer Gurke u. saurer Sahne.

Ucha die; „russ“: russische Fischsuppe mit Graupen.

Wodka der; „russ“: hochprozentiger Trinkbranntwein [10, с. 162, с. 167, с. 528, с. 536, с. 595, с. 593, с. 638, с. 701, с.733, с. 734, с.784, с. 812, с.972, с.1066, с. 1091].

Анализ практического материала выявил следующие типы заимствований:

А. Транслитерацию, например: „Blini“, „Borschtsch“, „Pelmeni“, „Wodka“, „Naliwka“, „Kefir“, „Kascha“, „Okroschka“, „Pirogge“, „Oladi“. В приведенных примерах мы видим, что буквы заимствованного слова

заменяются буквами и буквосочетаниями немецкого языка. При этом наблюдаем типичные для немецкого алфавита и фонемного строя замещения буквосочетаниями „sch“ и „schtsch“. В лексеме „Oladi“ наблюдаем замену букв без учета фонетической особенности русского языка – палатализации. Так, сочетание «дь», соответствующее палатализованному [д'] заменяется в немецком буквой „d“. Звуковая оболочка лексем «олады» и „Oladi“, таким образом, отличается.

Б. Транскрипцию: „Kumyss“, „Kwass“, „Molossol“, „Soljanka“, „Ucha“. При этом виде заимствования учитывается фонетическая оболочка слова. В частности, удвоенная „ss“ в лексемах „Kumyss“, „Kwass“, „Molossol“ соответствует немецкому глухому альвеолярному звуку [s] и отражает глухой русский альвеолярный звук [с]. Глухой велярный фриктивный звук [x] в лексеме «уха» переходит в том же качестве в немецкий язык [x], при этом соблюдается закономерная зависимость данного звука от гласного заднего ряда [u]. При заимствовании лексемы «солянка» наблюдаем замену буквы «я», дающей в алфавитном варианте звучание [йа], на соответствующее сочетание [ja] в лексеме „Soljanka“. Однако при позиции «я» после согласных – в данном случае «ля» – такая замена не ведет к эквивалентному звучанию, так как для немецкого фонемного строя нехарактерна палатализация. Звуковые оболочки лексем «солянка» и „Soljanka“, таким образом, разнятся.

Основываясь на проведенном исследовании, можно сделать выводы о том, что преобладающим типом заимствования русизмов в названиях блюд для немецкого языка является транслитерация (66,6%), а преобладающим видом – прямое или простое заимствование (100%). Проведенный анализ также позволяет сделать предположение о том, что русская кухня является неотъемлемой частью европейской гастрономической культуры.

Таким образом, процесс заимствования лексики является результатом исторического взаимодействия культур. Ключевую роль при этом играет сфера употребления заимствуемых языковых единиц. Заимствования являются одним из важных продуктивных источников пополнения словарного состава, обусловленных языковыми, социальными и психологическими мотивами. Особо распространенная разновидность славянизмов – русизмы – в основном, заимствуются с помощью транслитерации и транскрипции, что тесно связано с историческим периодом репатриации, массовой эмиграции до и после распада СССР в Германию. Транслитерация и транскрипция являются, таким образом, эффективными способами интеграции понятий, связанных с русской кухней, в немецкое гастрономическое текстовое пространство.

Библиографический список

1. *Добродомов И.Г.* Заимствование // Большая российская энциклопедия. Том 10. Москва, 2008.

2. Интернет ресурс «Академик.ру» <https://sociolinguistics.academic.ru>
3. Интернет ресурс «Проза.ру» <https://proza.ru/2010/07/04/1023>
4. Интернет ресурс: «Restaurant Samowar» <https://restaurant-samowar.de>
5. Интернет ресурс «Restaurant Sankt Petersburg» <https://restaurant-spb.de>
6. *Лакоба В.А.* Способы заимствования в английском языке / В.А. Лакоба // Современные гуманитарные исследования. 2011. № 3 (40). С. 59–60.
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.
8. *Сейткалиев Р.М.* Эмиграция немцев до и после распада СССР в Германию. Интеграция и ее результаты // Научно-аналитический вестник Института Европы РАН. 2018. № 6. С. 99–105. DOI: 10.15211/vestnikieran620182.
9. Словарь социолингвистических терминов. М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006. 315 с.
10. Словарь Duden. Das Fremdworterbuch. Berlin.: Dudenverlag, 2010. 1104 с.
11. *Степанова, М. Д.* Лексикология современного немецкого языка / М.Д. Степанова, И.И Чернышева. М.: Высшая школа, 1962. 314 с.

ANALYSE DER GRUNDTZPEN DER SLAWISCHEN ENTLEHNUNGEN IN DEUTSCHER SPRACHE AM BEISPIEL DER RUSSISCHEN KÜCHE

E.R. Danilowa, M.W. Krapiva

Staatliche Kuban Universität, Krasnodar

Der vorliegende Beitrag behandelt einige Besonderheiten des historischen Zusammenhangs der deutschen und slawischen Sprachen und bietet eine Analyse der Typen slawischer Entlehnungen im Deutschen. Es wird gezeigt, dass Entlehnungen einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Wortbestandes im gastronomischen Bereich der Sprache leisten.

Schlüsselwörter: Sprachsystem, Sprachpersönlichkeit, Sprachkontakt, Entlehnung, Morphem, Slawismen.

Об авторах:

Данилова Елена Романовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: lenchernov88@mail.ru

Крапива Мария Витальевна – студентка факультета романо-германской филологии Кубанского государственного университета; e-mail: *mariechka.krapiva@gmail.com*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Д.М. Дреева, Б.У. Фарниева

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова,
Владикавказ*

В статье, посвященной проблеме модальности, рассматриваются языковые возможности реализации авторской модальности в художественном тексте. На основании результатов анализа поэтических произведений Р. Киплинга констатируется, что средствами выражения данного типа модальности на синтаксическом уровне организации стихотворной речи в рамках анализируемого идиолекта выступают синтаксический параллелизм, инверсия и парентеза.

Ключевые слова: художественный текст, синтаксический уровень, модальность, текстовая модальность, авторская модальность, синтаксические конструкции, синтаксический параллелизм, инверсия, парентеза, индивидуально-авторская картина мира.

*«Создавая воображаемый мир,
художник слова не может быть
беспристрастен к этому миру»
И.Р. Гальперин*

Художественный текст представляет собой некое завершенное образование, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений и характеризующийся своими дистинктивными признаками.

Отличительной чертой художественного текста является то, что он выражает не только семантическую, но и так называемую эстетическую информацию, которая и обуславливает присутствие в такого рода текстах языковых средств, обладающих экспрессивным потенциалом.

Художественный текст абсолютно антропоцентричен, то есть объектом изображения в художественной литературе всегда является человек.

Извлечение различными читателями неодинакового объема как эстетической, так и смысловой информации из художественного текста позволяет говорить о полисемантической художественного текста как об одном из его свойств.

Модальность, будучи важнейшей функционально – семантической категорией языка и являясь одной из семантических языковых универсалий, признается обязательной категорией художественного текста (см.: [1; 3; 4]).

Ученые относят модальность к онтологическим, сущностным характеристикам художественного текста. И.Р. Гальперин называет ее категорией, характеризующей язык в действии, и квалифицирует как саму «сущность коммуникативного процесса» [4, с. 113]. Обосновывая статус модальности как текстовой категории, выражающей субъективно-оценочное отношение автора, ученый выделяет несколько характерных черт рассматриваемой категории. По его мнению, текстовая модальность «реализуется в характеристике героев, в своеобразном распределении отрезков высказывания, в умозаключениях, в актуализации отдельных частей текста и в ряде других средств» [4, с. 38].

По мысли Г. Я. Солганика, текстовая модальность – это «своеобразное наклонение производителя речи к действительности и собственно к речи» [9, с. 46].

Следовательно, текст, по сути, самым своим существованием обязан феномену модальности, поскольку он является субъективной реакцией художника слова на полученную извне информацию. Характер поступающей из внешнего мира информации определяется, в свою очередь, специфическими особенностями мировосприятия конкретного индивидуума, детерминированными индивидуально-авторской доминантой, стоящей, согласно А. А. Ухтомскому, между человеком и миром, между его мыслительным процессом и действительностью [11, с. 382].

Таким образом, модальность художественного текста как особой формы существования языка складывается из субъективности авторского осмысления действительности, коррелирующей с особенностями индивидуально-авторской картины мира.

В современных лингвистических исследованиях текстовая модальность отождествляется с *авторской модальностью* (см.: [2; 10]). Текстовая модальность рассматривается учеными как воплощение авторской модальности в речи, т.е. в реальных процессах коммуникации.

Художник слова в своем стремлении познать, постичь и изобразить окружающий мир пропускает увиденное и пережитое сквозь призму собственного мироощущения. В результате возникает текст как некий синтез объективной реальности и ее личностного субъективного восприятия автором. Таким образом, рассматривая категорию модальности и способы ее выражения в художественном тексте, мы получаем возможность увидеть, воспринять и расшифровать картину мира автора, особенности его мировоззрения и жизненной позиции, выстроить собственное оценочное суждение о художественной и эстетической ценности произведения.

Таким образом, под модальностью текста нами понимается авторская модальность, «отражающая в художественном произведении индивидуально-авторскую картину мира творческой личности» [8, с. 3922].

Манифестация авторской модальности и, соответственно, ее восприятие реципиентом становится возможным благодаря особым

сигналам, оставленным в тексте автором. В качестве подобных сигналов выступают языковые средства на различных уровнях организации текста.

Цель данной статьи заключается в выявлении и анализе языковых средств реализации модальности в художественном тексте на синтаксическом уровне его организации, обладающем наибольшим диапазоном разнообразия языковых единиц. **Предметом** исследования выступают такие синтаксические средства вербализации текстовой модальности, как синтаксический параллелизм, инверсия и парентеза.

В качестве **материала** для исследования привлекаются поэтические произведения представителя англоязычной литературы XIX–XX вв. Р. Киплинга.

Исходным пунктом предпринятого исследования явилось предположение, что наибольшим потенциалом выражения текстовой, а, следовательно, авторской модальности на синтаксическом уровне организации художественного текста обладают **синтаксические конструкции**, относящиеся к средствам экспрессивного синтаксиса, такие, как параллелизм, антитеза, парентеза, эллипсис, инверсия, парцелляция, полисиндетон, асиндетон и другие.

Следует подчеркнуть, что синтаксис, под которым «в широком смысле понимается система организации языковых явлений в художественном произведении, способствующая повышению эмоциональности стихового высказывания» [7], в силу высокой степени своей репрезентативности с точки зрения изучения особенностей идиостиля автора, продолжает привлекать повышенное внимание исследователей художественной формы речи.

И действительно, синтаксис художественных произведений Киплинга отличается насыщенностью и сложностью конструкций, среди которых весьма частотным приемом является синтаксический параллелизм, представляющий собой «повторение одной и той же синтаксической модели в последующем высказывании с другим или частично другим лексическим наполнением в пределах одной, двух и более стихотворных строк строфы или нескольких строф поэтического произведения» [6, с. 137].

Так, программное стихотворение поэта **“If” («Если»)** (1895) целиком построено на принципе параллелизма, избирательно (в четных стихотворных строках) подкрепленного анафорой, т.е. повтором на лексическом уровне. Повтор сослагательной конструкции, начинающейся с *«If you can...»*, создающий эффект особого нарастающего эмоционального накала, выражает на синтаксическом уровне субъективно-оценочное отношение автора к декларируемой на концептуальном уровне текста проблеме – проблеме важности и сложности соответствия высокому званию Человека:

*“If you can trust yourself when all men doubt you,
But make allowance for their doubting too;
If you can wait and not be tired by waiting,
Or being lied about, don't deal in lies, <...>”* [12].

При этом, как видим, рассматриваемый прием акцентирует главную идею стихотворения, выражая авторскую позицию к обозначенной проблеме.

Примечательно также, что сам синтаксический строй данного стихотворения, представляющего собой единый комплекс грамматических структур различной степени сложности, иконически манифестирует, с нашей точки зрения, сложность и неоднозначность главной идеи стихотворения и, тем самым, отражает многогранность и противоречивость авторской картины мира.

Еще одним средством выражения модальности на синтаксическом уровне организации текста является инверсия, при помощи которой автор заостряет внимание адресата на важных, с его точки зрения, элементах высказывания.

В качестве иллюстрации рассмотрим пример из стихотворения Киплинга «**South Africa**» (1903):

*“Lived a woman wonderful,
(May the Lord amend her!)
Neither simple, kind, nor true,
But her Pagan beauty drew
Christian gentlemen a few
Hotly to attend her<...>”* [13].

Определение *wonderful*, будучи перемещенным, благодаря инверсии, в постпозицию к определяемому, выраженному именем существительным *woman*, и оказываясь вследствие этого в сильной позиции конца стихотворной строки, отчетливо выражает субъективно-оценочное отношение автора к персонажу. Модальный оттенок, возникающий в первой строке приведенного фрагмента благодаря перестановке членов атрибутивной конструкции, подкрепляется и необычным для английского языка порядком следования субъектно-предикатной связки: *Lived a woman*.

Авторское эмоционально-оценочное отношение к персонажу либо к описываемой ситуации может манифестироваться и с помощью парентетических внесений. Парентезой считается, как известно, синтаксический прием, основанный «на нарушении целостности синтаксической единицы – предложения путем внесения в его состав инородных компонентов – слова, словосочетания или другого предложения» [5, с. 203]. Так в приведенном выше примере парентеза представляет собой цельную синтаксическую единицу – предложение, занимающее вторую строку строфы и графически выделенное посредством скобок:

(May the Lord amend her!)

Оформленная в виде восклицательного предложения, также обладающего значительным эмоциональным зарядом и, следовательно, модальным потенциалом, парентеза способствует усилению субъективно-авторской модальности в пределах данной стихотворной строфы.

Таким образом, как свидетельствуют результаты анализа, авторское отношение к действительности материализуется в текстовой модальности и находит отражение на синтаксическом уровне организации художественного, в данном случае – поэтического, текста.

Р. Киплинг, многократно прибегая к повтору синтаксических конструкций, парентетических внесений и инвертированного порядка слов, превращает их в средства репрезентации своей авторской позиции, своего отношения к создаваемому им «воображаемому миру». Выявленная в ходе исследования частотность употребления указанных стилистических приемов позволяет рассматривать их в качестве синтаксических средств реализации текстовой модальности в рамках идиолекта Р. Киплинга.

В заключение заметим, что предпочтение в использовании того или иного стилистического приема в качестве средства реализации модальности зависит, безусловно, от индивидуальной манеры художника слова, его идиостиля.

Библиографический список

1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Издательство иностранной литературы, 2001. 416 с.

2. *Ваулина С.С., Девина О.В.* Авторская модальность как текстообразующая категория (к постановке проблемы) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Серия Филологические науки. 2010. Вып. 8. С. 8–13.

3. *Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 53–87.

4. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 3-е. М.: Едиториал УРСС, 2005. 144 с.

5. *Дреева Дж.М.* Разговорность современной стихотворной речи как характерная особенность современного немецкого верлибра // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып.15. – Владикавказ, 2013. – С. 200-204.

6. *Дреева Дж.М.* Стих и язык. Ритмико-синтаксическая организация немецкой эпической поэмы. Владикавказ: СОГУ им. К.Л. Хетагурова: монография, 2020. 195 с.

7. *Дреева Дж.М., Биджелова Б.А.* Стиховой перенос как отражение особенностей индивидуального стиля автора (на материале стихотворных произведений Ф.Г. Клопштока и Й.В. Гете) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19535> (дата обращения: 07.04.2022).

8. *Дреева Дж.М., Фарниева Б.У.* Авторская модальность в поэтическом тексте (на материале стихотворения Р. Киплинга “If”) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Том 14. Выпуск 12. 2021. С. 3921–3925.

9. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие . 7-е изд., испр. – М.: Флинта, 2006. 256 с.

10. Трапезникова О.А. Языковая репрезентация авторской модальности в торжественных словах Кирилла Туровского: Автореф. дисс. ... к. филол. н. Кемерово, 2012. 23 с.

11. Ухтомский А.А. Письма // Пути в незнаемое. Писатели рассказывают о науке. – М.: Сов. писатель, 1973. – 435 с.

12. Kipling R. If. URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/46473/if--> - (дата обращения: 07.04.2022).

13. Kipling R. South Africa. URL: <http://eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=71> (дата обращения: 07.04.2022).

SYNTAKTISCHE MITTEL DER REALISATION DER MODALITÄT IM SCHÖNGEISTIGEN TEXT

Dsh.M. Drejewa, B.U. Farniewa

Die Nord-Ossetische staatliche K.L Chetagurow – Universität, Wladikawkas

Im Beitrag, der dem Problem der Modalität gewidmet ist, werden die sprachlichen Möglichkeiten der Realisierung der Autorenmodalität im schöngeistigen Text behandelt. Anhand der Analyse der poetischen Werke von R. Kipling wird festgestellt, dass als Ausdrucksmittel dieser Modalitätsart auf der syntaktischen Ebene der Organisation der Versrede im Rahmen des zu analysierenden poetischen Idiolekts syntaktischer Parallelismus, Inversion und Parenthese auftreten.

Schlüsselwörter: der schöngeistige Text, die syntaktische Ebene, die Modalität, die textuelle Modalität, die Autorenmodalität, syntaktische Konstruktionen, syntaktischer Parallelismus, die Inversion, die Parenthese, individuelles Autorenweltbild.

Об авторах:

Дреева Жанетта Мурзабековна – доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германских языков, зав. кафедрой иностранных языков для неязыковых специальностей факультета международных отношений Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова; e-mail: dshanetta@mail.ru

Фарниева Белла Урузмаговна – аспирант кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей факультета международных отношений Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова; e-mail: farnievabella@yandex.ru

МЕСТО СУДЕБНОГО ДИСКУРСА

Н.И. Илюхин

Саратовская государственная юридическая академия, Саратов

В данной статье рассматривается феномен судебного дискурса. Автор исследует понятие дискурса, анализирует основные особенности судебного дискурса, сравнивает судебный и юридический дискурс, выявляя схожие черты данных типов дискурса, а также их отличительные признаки. На основе полученных выводов судебный дискурс определяется как отдельный, самостоятельный вид дискурса.

Ключевые слова: судебный дискурс, юридический дискурс, коммуникативное поведение, суггестивная тактика коммуникативного поведения, речь.

При проведении лингвистических исследований, связанных с анализом различных речевых проявлений участников судебного процесса важно определить границы отбора материала, а также релевантность отобранных средств для того, чтобы исследование было многомерным и соответствовало современным требованиям науки. По этой причине изучение особенностей судебного дискурса представляет одну из первостепенных целей. Для осуществления данной цели необходимо выполнить ряд задач:

- 1) определить само понятие дискурса, его характерные черты и признаки;
- 2) описать схожий тип дискурса;
- 3) провести параллели и сравнить типы дискурса, выявив характерные черты и различия, если таковые имеются;
- 4) определить место судебного дискурса.

Как и любое многосложное явление в лингвистике термин дискурс является неоднозначным. Во второй половине 20 века он понимался как «связная последовательность предложений или речевых актов» [5]. Современные лингвисты понимают дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами [1]. Некоторые исследователи поднимают проблему структурной составляющей природы дискурса: остро стоит вопрос о тексте или речи, как основном компоненте дискурса. Анализируя специфику этого феномена, стоит отметить, что само явление не является дихотомичным, а скорее представляет более сложный конструкт. Дискурс похож на речь в аспекте процессности и деятельности субъектов. Тем не менее дискурс имеет схожие характеристики и с текстом, поскольку предполагает наличие целостности, обладает внутренней

организацией, формой, а также может быть охарактеризован с точки зрения жанров, стилей и видов. Вслед за Т. И. Красновой здесь полагается, что «дискурс обозначает конкретное коммуникативное событие, осуществляемое в определенно обусловленном коммуникативном пространстве. Если же это текст, то он в неразрывной связи с ситуацией и контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного высказывания. В этом случае дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной структуры-текста» [8].

Вслед за Т. М. Николаевой выделим несколько значений термина «дискурс»: «1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная» [9].

Т. Н. Дубровская выделяет шесть основных свойств дискурса:

– процессуальный характер, поскольку это речемыслительный процесс, приводящий к образованию лингвистической структуры;

– связь с мыслительными процессами, вследствие двусторонней работы мысли (как автора, так и интерпретатора);

– интерактивный характер;

– связь с экстралингвистической ситуацией, контекстом, поскольку участники дискурса соотносят язык с явлениями внеязыкового порядка;

– социальная значимость;

– отсутствие четких границ [2].

Многие исследователи воспринимают судебный дискурс как часть более широкого дискурса, юридического, понимая последний как «совокупность текстов, объединенных общей тематикой (закон, право, правовые отношения) и имеющих единую концептуальную основу (закон, право)» [10]. Юридический дискурс, имея все признаки дискурса, очевидно характеризуется определенными уникальными чертами.

Одной из основных черт юридического дискурса считают точное и четкое изложение материала при практически полном отсутствии эмоциональных элементов, а личное или произвольное толкование проблемы практически исключено [6]. Имея прямую и неразрывную связь с правом, юридический дискурс характеризуется наличием терминов, точностью, лаконичностью и сжатостью информации, несмотря на достаточную коммуникативность его участников. Юридический и судебный дискурсы обладают признаками институциональности, поскольку представляют собой, в широком смысле, общение в определенных рамках статусно-ролевых отношений: юристы, в основном, и тексты правовой тематики в первом случае, и юристы, судьи, свидетели и другие роли во втором случае) [4]. Участники судебного дискурса поставлены в ситуацию искусственного конфликта, при котором адвокат и прокурор обязаны вступать в конфронтацию, не имея никаких для этого межличностных и эмоциональных предпосылок. Именно эта черта судебного дискурса в основном отличает его от дискурса юридического. Сам процесс процессуальности судебного

дискурса и его структура определяют отношения между его участниками. В рамках судебного процесса прямые допросы свидетелей могут достигать нескольких часов, следовательно, судебный дискурс не может характеризоваться лаконичностью и сжатостью информации. Более того, основной речевой стратегией адвоката или прокурора во время судебного заседания является речевое воздействие на жюри присяжных (рассматривая страны с общим правом) [7]. Юристы могут манипулировать присяжными открыто (прямо), через свои вступительные и заключительные речи или имплицитно (косвенно), через допросы и перекрестные допросы свидетелей. Зачастую допросы свидетелей сводятся к манипуляции их ответами и эмоциями, таким образом эмоциональный фактор, несмотря на статусную ориентированность, а также на главенство права и закона, приобретает в судебном дискурсе определяющий характер.

Другой важной особенностью юридического дискурса является факт определения содержания большинства понятий не коммуникантами, а самим дискурсом посредством нормативных правовых актов, судебной практики, обычаев делового оборота [3]. Таким образом, целью акта коммуникации юриста является акцент не на кодировании сообщения, а сам процесс коммуникации. В судебном дискурсе же юристы выстраивают свои допросы свидетелей таким образом, чтобы закодировать определенное сообщение, играют с фактами и ответами свидетелей, чтобы жюри присяжных приняло их сторону и поверило им. Помимо юридических терминов и правовых норм во время судебного процесса юристы пытаются интерпретировать для жюри присяжных обычные ситуации, связанные скорее с логическим, бытовым и когнитивным познанием мира. Сам процесс коммуникации очень важен, поскольку определен самим дискурсом: существует определенный порядок выступлений юристов, свидетелей, судьи, определенные правила допроса, дресс-код, требования к речи. Тем не менее кодирование информации не менее важно, чем сам акт коммуникации.

Судебный дискурс обладает всеми чертами самостоятельного типа дискурса. Интерактивность присутствует даже в монологичных высказываниях, которые фактически выглядят как диалог юриста с присяжными или со свидетелем. Сам зал суда вместе с его участниками, правовыми нормами и законодательством представляет собой некое семиотическое поле, что фактически свидетельствует о соотносительности судебного дискурса с той или иной экстралингвистической ситуацией.

Судебный дискурс не может рассматриваться изолированно от общества. Во-первых, во время судебного процесса выносятся значимые решения, которое ведет к определенным социальным последствиям (разрешение спора, оправдательный или обвинительный приговор). Во-вторых, в судебном процессе принимают участие не только профессионалы, люди, владеющие юридической терминологией и знающие право, но и простые обыватели. Именно они и выносят вердикт. Судебный дискурс характеризуется трафаретностью, т.е. повторяемостью ситуаций общения, а,

следовательно, и фиксированным набором жанров и предсказуемостью их появления [11]. Тем не менее, трафаретность эта изменчива, поскольку напрямую зависит от участников общения, правовой ситуации и доказательств, которые представлены в рамках судебного процесса.

Представляется, что определение дискурса, рассматривающее его как совокупность текстов, связанных с речемыслительной деятельностью человека в описанных выше аспектах наиболее точно отражает суть судебного дискурса, который, в отличие дискурса юридического, в большей степени содержит ситуации речевого общения его участников и в меньшей степени правовые тексты и документы, которыми изобилует юридический дискурс. Безусловно, судебный дискурс не может существовать вне права и законотворчества, но сфера эта, являясь каркасом и контекстом для коммуникации и накладывая определенные ограничения на тематику высказываний, оставляет для участников определенную долю свободы. Здесь протоколы и ходатайства, появляющиеся во время судебного разбирательства, расцениваются как часть юридического дискурса, поскольку основной формой судебного разбирательства является диалогичный монолог.

Таким образом, судебный и юридический дискурс, имея общую природу, все-таки обладают рядом различий. Судебный дискурс является более процессуальным видом дискурса, в большей степени ориентированным на процесс коммуникативного поведения, где важность приобретают не только вербальные, экстралингвистические, но и невербальные особенности коммуникации. Юридический дискурс более статичен, поскольку в большей степени оперирует правовыми текстами, в то время как дискурс судебный имеет дело с коммуникативным процессом, риторикой, прагматикой. В тоже время участники институционального судебного дискурса обладают некоей свободой в выборе языковых средств при осуществлении своего высказывания. Юридический дискурс в большей степени лишен эмоциональной сферы в то время, как коммуникативный процесс во время судебного разбирательства характеризуется суггестией. Судебный дискурс обладает всеми характеристиками дискурса, а также имеет ряд существенных, отличительных признаков, что позволяет расценивать судебный дискурс как самостоятельный, отдельный вид дискурса.

Библиографический список

1. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // БЭС: Языкознание. М., 2000, С. 136
2. *Дубровская Т.В.* Судебный дискурс: речевое поведение судьи: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Ченьшевского. Саратов, 2010. 509 с.
3. *Калиновская В.В.* Воздействие в юридическом дискурсе // Вестник университета им. О.Е. Кутафина. № 1. 2020, С. 34

4. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.

5. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 5–11.

6. Ключина А.М., Стойкович Г.В. Категориальные и некатегориальные средства выражения пассивности в английском научном, художественном и политическом дискурсах : коллективная монография / под науч. ред. докт. пед. наук. М.П. Нечаева. Чебоксары : Экспертно-методический центр, 2014. 65 с.

7. Кожедуб Н.В. Воздействующая функция наводящих вопросов в судебной речи / Н. В. Кожедуб // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 130–132.

8. Краснова Т.И. Термин дискурс и его положение в метаязыке науки: познавательный-образовательный аспект. Лингвокультурология. № 10, 2016, С. 210–225.

9. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики. М.: Прогресс, 1978. 467 с.

10. Устинова К.А. Институциональные признаки судебного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 60. 2011, 125 с.

11. Gee J.P. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. London: Routledge, 1999. 83 p.

PLACE OF JUDICIAL DISCOURSE

N.I. Plyukhin

Saratov State Law Academy, Saratov

This article discusses the phenomenon of judicial discourse. The author explores the concept of discourse, analyzes the main features of judicial discourse, compares judicial and legal discourse, revealing the similarities of these types of discourse, as well as their distinguishing features. Based on the findings, judicial discourse is defined as a separate, independent type of discourse.

Index terms: judicial discourse, legal discourse, communicative behavior, suggestive tactics of communicative behavior, speech.

Об авторах:

Илюхин Никита Игоревич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии; e-mail: tringla@mail.ru

**TEMPORALE CHARAKTERISTIK
DER PARTIZIPIEN I UND II IN ATTRIBUTIVER FUNKTION
(AM BEISPIEL DES ROMANS „DIE BLECHTROMMEL“
VON GÜNTER GRASS)**

A.G. Kalinina

Staatliche Kuban Universität, Krasnodar

Im vorliegenden Beitrag werden drei Zeitparameter Äußerungszeit, Ereigniszeit und Topikzeit betrachtet. Es wird versucht, die Partizipien als Ausdrucksmittel der genannten Zeitparameter zu betrachten.

Schlüsselwörter: Partizipien, Äußerungszeit, Ereigniszeit, Topikzeit.

Das Problem der Zeit war schon oft Gegenstand der Forschung von Philosophen, Physikern und Sprachwissenschaftlern. Traditionell wird die Kategorie der Zeit mit philosophischen, physikalischen und sprachlichen Aspekten in Verbindung gebracht. Die Kategorie der Zeit in ihren verschiedenen Aspekten ist eng mit dem Wesen des künstlerischen Schaffens verbunden. Die Literatur zeichnet sich durch eine besondere Auffassung von Zeit aus. Die Zeit wird in der Literatur als "komplexe Verflechtung verschiedener zeitlicher Ebenen, als Unterbrechung der chronologischen Abfolge von Ereignissen, als Eingriffe in ihre Abfolge, als Brüche in der Erzählung" dargestellt [5, c. 121]. All dies spiegelt den Wunsch wider, die innere Welt der Figuren auf der Grundlage der Rekonstruktion ihrer zeitlichen Erfahrungen zu durchdringen und tiefe Verbindungen zwischen Epochen, Generationen und Ereignissen herzustellen. [5]

Die Bedeutung der Kategorie Zeit für ein literarisches Werk liegt darin, dass "die zeitliche Organisation der Erzählung die Art der vom Autor des Werks verwendeten sprachlichen Mittel bestimmt" [5, c. 120]. "Die zeitliche Ausrichtung der Erzählung ist eines der Merkmale, die die Ich-Erzählung von der Er-Erzählung unterscheiden" [5, c. 120]. Im ersten Fall ist der gesamte Text der Erzählung auf die zeitliche Erfahrung des Erzählers ausgerichtet. Die Erzählung in der dritten Person schildert die Ereignisse, die stattgefunden haben. Die Ich-Erzählung zeichnet sich durch die Verwendung der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsform aus. Bei der Erzählung in der dritten Person verwendet der Autor überwiegend die Vergangenheitsform.

Bei der Betrachtung der Zeitlichkeit eines fiktionalen Textes ist zu berücksichtigen, dass das zeitliche Merkmal eines Textes eine Kombination aus literarischer Zeit und grammatikalischer Zeit ist. Die künstlerische Zeit ist ein integraler Bestandteil der künstlerischen Reflexion der Welt, eine Form der Handlungsexistenz, eine Kategorie der Handlungsentwicklung. Es ist unmöglich,

die künstlerische Realität außerhalb der Zeit darzustellen. Die künstlerische Zeit ist die Zeit, die in einem fiktiven Werk reproduziert und dargestellt wird.

Das wichtigste Mittel, um die fiktive Zeitform auszudrücken, ist die grammatikalische Zeitform. Es gibt keine eindeutige Entsprechung zwischen der fiktiven Zeitform und den grammatikalischen Mitteln, mit denen sie ausgedrückt wird. Es gibt verschiedene Ebenen von Mitteln, die an der Gestaltung der künstlerischen Zeit eines Textes beteiligt sind. Dabei handelt es sich sowohl um das System der Bilder als auch um die Komposition des Werks. Dieselben zeitlichen Formen können an verschiedenen zeitlichen Beziehungen beteiligt sein. Die Vielfältigkeit der Zeit und der Zeitformen ist an der Schaffung der künstlerischen Zeit beteiligt. Die literarischen und die grammatikalischen Zeitformen haben jedoch eine Reihe von Gemeinsamkeiten. "Sie ist in erster Linie die Herstellung der Korrelation von Ereignissen, die Herstellung von Ordnungsbeziehungen" [5, c. 222]. Sowohl die grammatikalische als auch die fiktive Zeitform spiegeln die Eigenschaften der objektiven und der wahrnehmungsbezogenen Zeitform wider. Grammatikalische Formen vermitteln sowohl die Kontinuität des Zeitflusses als auch die Diskretion der Zeit, indem sie einzelne Handlungen ausdrücken.

Der Roman von Günter Grass „Die Blechtrommel“ hat eine komplexe, vielschichtige temporale Struktur. Wie in jedem anderen literarischen Werk besteht der zeitliche Charakter des Romans aus einer Kombination von literarischer und grammatikalischer Zeit. Der Roman beschreibt das Leben des Protagonisten Oskar Mazerat, der im Alter von 3 Jahren beschließt, nicht mehr zu wachsen und damit seinen Protest gegen alles um ihn herum zum Ausdruck bringt. Die Hauptwaffe des kleinen Oskar ist die Trommel. Durch das Schlagen der Trommel drückt er seine Gedanken, seine Einstellung zur Realität aus. Unter dem Donner der Trommel vergeht ein ganzes Leben. Wie in vielen literarischen Werken ist die grammatikalische Zeitform in diesem Roman eine Kombination aus verschiedenen sprachlichen Mitteln (Zeitformen, Datumsangaben, Adverbien usw.). Das wichtigste sprachliche Mittel des Romans, auch nach der Meinung von Günter Grass selbst, sind jedoch die Partizipien. Partizip I und Partizip II, die in großer Zahl (über 20.000) vorkommen, haben einen deutlichen Einfluss auf die temporale Charakteristik des Romans. Wir haben die sprachlichen Bedeutungen der deutschen Partizipien im System der funktional-semantischen Felder untersucht. Das temporale Feld basiert auf den Gegensätzen Gleichzeitigkeit/Diskontinuität, Vergangenheit/Gegenwart. Oftmals weisen die Partizipien jedoch andere Merkmale auf als ihre sprachlichen Bedeutungen. Kontextuelle Situationen beeinflussen die zeitlichen Eigenschaften von Partizipien und damit die Bildung der grammatischen Zeitform im Text und damit auch der fiktiven Zeitform. Das Partizip führt uns in die Vergangenheit, erzählt uns von der Gegenwart und sagt die Zukunft voraus. Und oft verliert das Partizip seine ursprüngliche Bedeutung. Partizip II, das die Bedeutung einer abgeschlossenen Handlung hat, beschreibt eine laufende Handlung in einem Roman. Partizip I kann auch seine ursprüngliche Bedeutung verändern und uns in die Vergangenheit führen. Da die grammatische

Zeitform und insbesondere die temporale Eigenschaft der Partizipien von ihren aspektuellen Merkmalen beeinflusst wird, kann man von der fiktiven Zeitform als einer Kombination aus grammatischer Zeitform und aspektueller Eigenschaft sprechen.

Die Partizipien sind in der germanistischen Forschung das Thema, in dem immer noch viele Fragen entstehen, obwohl schon vieles untersucht und bewiesen worden war.

Bei der Untersuchung der Partizipien im Deutschen sind von großem Interesse ihre temporalen und aspektuellen Eigenschaften.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir uns mit den temporalen Charakteristiken der Partizipien I und II in der pränominalen Position auseinandersetzen. Aus den klassischen Grammatiken wissen wir, dass das Partizip I Gleichzeitigkeit zur Handlung des Prädikats ausdrückt und das Partizip II dient dem Ausdruck der Vergangenheit. In diesem Beitrag möchten wir von einer anderen Position die zeitliche Charakteristik der Partizipien betrachten. Wir analysieren die Partizipien als Ausdrucksmittel der Äußerungszeit und der Topikzeit.

Als infinite Verbalformen treten die Partizipien in adjektivtypischen Positionen – attributiv bzw. prädikativ auf. In pränominaler Position kann im Deutschen sowohl das Partizip I als auch das Partizip II auftreten, aber mit unterschiedlichem Argumentbezug.

*Neben den vier **ständig geblühten, hängenden, Falten werfenden** oder **steif und leer neben ihrem Bett stehenden Rücken** besaß meine Großmutter einen fünften Rock (1, p.14)*

In diesem Beispiel bezieht sich das Partizip I auf das Subjekt des Basisverbs, und das Partizip II dagegen auf dessen direktes Objekt.

Es ist augenfällig, dass beide Partizipien hinsichtlich ihrer aspektuellen und temporalen Interpretationen grundlegend unterschiedlich sind. Beim Partizip I wird das Verbalereignis als im Verlauf befindlich angesehen (imperfektiver Aspekt) und beim Partizip II geht es um ein abgeschlossenes Ereignis (perfektiver Aspekt). Dem Aspekt des attributiven Partizips entspricht eine temporale Relation zum finiten Verb des Satzes. Das Partizipialereignis, durch Partizip I ausgedrückt, und das Matrixereignis (besaß einen fünften Rock) sind gleichzeitig. Beim Partizip II ist das Partizipialereignis zum Matrixereignis vorzeitig.

Irene Rapp in der Arbeit „Aspekt, Temporalität und Argumentsruktur bei attributiven Partizipien des Deutschen“ spricht über die interpretatorische Flexibilität der Partizipien bezüglich ihrer aspektuellen, temporalen und argumenstrukturellen Eigenschaften. Sie äußert die Meinung, dass „die Partizipien durch ihre morphologischen Merkmale auf einen bestimmten Aspekt festgelegt sind. Und dieser Aspekt darf in keinem Fall verändert werden“[]. Die temporalen Eigenschaften der attributiven Partizipien sind nicht morphologisch determiniert, sondern ergeben sich entweder durch lexikalische Mittel oder auf pragmatischer Ebene.

Wenn wir über die Zeit der Partizipien im Deutschen sprechen, sollen drei Zeitparameter akzeptiert werden: die Äußerungszeit, die Ereigniszeit und die Topikzeit. „Die Explikation der Tempusbedeutungen mit Hilfe von diesen Begriffen geht auf die frühe zeitlogische Tempusanalyse von Hans Reichenbach (1947) zurück und wird prinzipiell in vergleichbarer Weise in vielen neueren linguistischen Arbeiten zum Tempus verwendet. „Auch in einigen Grammatiken hat sie Eingang gefunden. (Duden, Helbig und Buscha) [3,6]

Die Äußerungszeit (Sprechzeit) ist die Zeit, die sich auf den Augenblick des Sprechens bezieht, wird als Sprechzeitpunkt genannt.

Die Ereigniszeit (Situationszeit, Aktzeit) ist Zeitintervall, in dem der ausgedrückte Zustand gilt oder das ausgedrückte Ereignis abspielt. Ereigniszeit ist die Zeit, die betrachtet wird.

Die Topikzeit ist die Zeitspanne, die der Sprecher bei seiner Äußerung fokussiert (der Moment, in dem der Sprecher etwas macht) [1,2,4].

H. Reichenbach spricht auch über die Betrachtzeit. Man kann diese Zeit als Zeit definieren, von der aus die Situationszeit betrachtet wird bzw. von der aus auf eine Zeit referiert wird.

Am folgenden Beispiel erklärt W. Klein die Bedeutung und den Unterschied der genannten Zeitparameter.

Das Licht war an.

Äußerungszeit ist die Zeit, zu der der Sprecher sagt „das Licht war an“. Die Ereigniszeit ist der Zeitintervall, zu der das Licht an war. Die Topikzeit ist der Moment, in dem der Sprecher in den Raum schaut, versteht und sagt, dass das Licht an war [3].

Der Begriff Topikzeit gehört zum Begriff Topiksituation. Der Begriff „Topiksituation“ wurde von Claudia Maienborn eingeführt. Dahinter steckt der Gedanke, dass eine Proposition nicht nur zeitlich verankert sein muss, sondern auch räumlich. Die Topiksituation dient also als Rahmen für die Ereignisse, die in der Äußerung beschrieben werden und ist die Diskurssituation, vor deren Hintergrund die Diskurssituation interpretiert werden muss. Zur Topiksituation schließen sich auch die Begriffe „Topikort“ und „Topikzeit“. Die Topiksituation kann sowohl als satzintern als auch kontextuell spezifiziert werden.

In der wissenschaftlichen Literatur werden Zeitparameter unterschiedlich definiert. Über die Äußerungszeit, die Ereigniszeit und die Topikzeit sprechen H. Reichenbach, W.Klein, R.Bäurle. Wenn es über die Äußerungszeit und die Ereigniszeit (die Situationszeit) keine Diskussionen gab, war und ist der Begriff Topikzeit für einige Forscher von besonderem Interesse. Die Topikzeit (thematisierte Zeit) legt nach R. Bäurle einen zeitlichen Rahmen außerhalb der Ereigniszeit fest, der selbstständige Gültigkeit hat. Die Topikzeit kann der Sprechzeit vorangehen, folgen oder mit ihr gleichzeitig sein. W.Klein betont: „für die Bedeutung der Tempora ist nicht die Zeit, zu der die beschriebene Situation besteht, der entscheidende Parameter, sondern die Zeit, über die etwas behauptet wird, über die geredet wird, die thematisiert ist: dies ist die Topikzeit“ [3]. Um die Bedeutung der Tempora zu beschreiben, muss das Verhältnis zwischen der

Topikzeit und der Äußerungszeit berücksichtigt werden. Nach W.Klein ist entscheidend für die Bedeutung der Tempora nicht die tatsächliche Zeitspanne eines Ereignisses, sondern die thematisierte Zeitspanne, d.h. die Topikzeit.

Bei der Untersuchung der Partizipien der deutschen Sprache sind ihre zeitlichen Eigenschaften ein wichtiger Bestandteil der gesamten Charakteristik. Die durch die finite Flexion grammatisch fixierte Beziehung zwischen Äußerungszeit und Topikzeit wird als Tempus bezeichnet. Die Relation zwischen Ereigniszeit und Topikzeit definiert W. Klein als Aspekt.

W. Klein geht davon aus, dass finite Verben Tempus, aber nicht Aspekt markieren. Wenn die finiten Verben keinen Aspekt, sondern Tempus kodieren, sind Partizipien tempuslose, aber aspektmarkierte infinite Formen. Einerseits ist ihre Topikzeit nicht auf grammatische Weise, sondern durch Zeitadverbiale festgelegt. Von der anderen Seite sprechen wir über die Beziehungen zwischen Ereigniszeit und Topikzeit, die durch die Partizipialmorphologie grammatisch determiniert sind. Das P. I markiert den imperfektiven, das P II perfektiven Aspekt [3].

Nach W. Klein ist Tempus die „durch grammatische Mittel festgelegte Beziehung zwischen Äußerungs- und Topikzeit“ [3]. Die Analyse der Verhältnisse zwischen der Topikzeit und der Äußerungszeit hilft die zeitliche Charakteristik der Partizipien sich klar vorzustellen.

(1) Wir standen und guckten in den schattigen, *kühl atmenden* Kirchenbauch... (1, p. 167)

In diesem Beispiel folgt die Äußerungszeit der Topikzeit. Partizip I, dessen zeitliche Charakteristik über den dauerhaften Prozess sprechen lässt, deutet darauf hin, dass die von ihm ausgedrückte Handlung „kühl atmend“ immer da war und in der Zukunft bleibt. Deshalb können wir behaupten, dass die Topikzeit vor und nach der Äußerungszeit kommt. Partizip I ist ein Zeichen, das hilft, die Verhältnisse zwischen der Äußerungs- und Topikzeit zu bestimmen.

(2) Er sitzt neben einem *quengelnden* Kind (1, p.165)

In diesem Beispiel liegt die Topikzeit innerhalb der Äußerungszeit. Die durch das Partizip I ausgedrückte Handlung läuft gleichzeitig mit der Handlung vom Matrixprädikat.

Im ersten Beispiel steht Matrixprädikat im Präteritum, im zweiten Beispiel im Präsens. Man könnte vermuten, dass die zeitliche Charakteristik der Partizipien I von der Zeit des Matrixprädikats abhängt. W. Klein stellt die Frage, ob die Topikzeit des Partizips mit der Topikzeit des Prädikats gleichzusetzen sei. Es wäre zu erwarten, dass die Topikzeit der Partizipien und des Prädikats gleich ist. Es gibt aber Beispiele, bei denen die Topikzeit des Partizip I durch Zeitadverbiale bestimmt wird.

(3) ...jene vierundneunzig Zentimeter, die du dir seit deinem *fast siebzehn Jahre zurückliegenden* dritten Geburtstag zu erhalten verstanden hast (1, p. 164)

In diesem Beispiel folgt die Topikzeit der Äußerungszeit, weil der Hinweis auf die Zeit (fast 17 Jahre) die temporale Perspektive auf die Zukunft projiziert.

Analysieren wir einige Beispiele aus dem Roman, in denen Partizip I in der attributiven Position auftritt.

(4) Auch fällt es... ein, in meiner armen Roswitha wegen ihrer einstigen somnambulen Berufstätigkeit eine *männerbetörende* Circe zu sehen (1, p. 150)

(5) ein zu *erbendes* Königreich mit *dazugehörenden* Kolonien, hätte mich genauso handeln lassen (1, p. 165)

(6) es galt, einen *trommelnden* Sohn an die Seite eines *trommelnden* Vaters zu stellen (1, p. 168)

(7) Und wenn du schön brav bist, dürfen wir für ein Stündchen oder länger zurück und die dort *wartende* Gesellschaft besuchen (1, p. 167)

(8) Auch behielt er mich während der *eingehenden* Untersuchung der Trommel mißtrauisch im Auge (1, p. 169)

(9) Seine *geliebte* Maria, die er ja als Odysseus Penelope nennen müßte (1, p. 164)

Im Beispiel (4) liegt die Topikzeit innerhalb der Äußerungszeit. Partizip I präsentiert die Handlung, die gleichzeitig mit der Handlung des Matrixprädikats zusammenfällt. Aber die Handlung vom Partizip bezeichnet den Prozess, der nach der Äußerung weiter existiert. Deswegen könnte man vermuten, dass die Topikzeit auch der Äußerungszeit folgt. In den Beispielen (5) und (6) ist die Topikzeit vor der Äußerungszeit, weil „trommeln“ und „erben“ vor der ganzen Geschichte passiert sind und nach der Äußerung nicht enden. Im Beispiel (7) bezeichnet Partizip I die Handlung, die gleichzeitig mit der Handlung vom Matrixprädikat läuft, d.h. die Topikzeit fällt mit der Äußerungszeit zusammen. Aber die Topikzeit vom Partizip I hat keine Fortsetzung (die Gesellschaft wird nicht mehr wartend). Im Beispiel (8) liegt die vom Partizip I bezeichnete Handlung außerhalb der Matrixzeit, hat ihre Fortsetzung nach der Äußerungszeit. Im Beispiel (9) sind die Topikzeit und die Äußerungszeit gleich, weil Maria „geliebt“ wurde und geliebt wird. Obwohl das Partizip I die Semantik der Abgeschlossenheit besitzt, geht es in diesem Beispiel um die „Ewigkeit“ der Handlung.

Die Topikzeit des Partizips II geht der Matrixzeit voraus. Der Unterschied zum PI besteht in der Affiziertheit des Bezugsnomens durch das Partizipialereignis. Bei mehreren transitiven Verben bezeichnet das Objekt eine Zustandsveränderung durch das Verbalereignis – Und dieses Objekt ist gleichzeitig das Bezugsnomen des PII. Das betrifft auch die Partizipien, die von den intransitiven sein-Verben abgeleitet sind. Das Bezugsnomen des PII ist durch das Verbalereignis affiziert. Man geht davon aus, dass die durch die Attribution zugeschriebene Eigenschaft zeitstabil sei. Das P II hat einen verbalen Charakter, ist aber minimal zeitstabil. Sein Auftreten in einer Adjektivposition führt jedoch dazu, dass im Falle einer Wahlmöglichkeit diejenige Lesart herausgegriffen wird, die die größere Zeitstabilität garantiert. Charakterisierung durch einen Resultatzustand ist eindeutig zeitstabiler als die Charakterisierung durch die Verlaufsphase eines Verbs. Ein pränominales Prädikat wird als vorzeitig bezüglich der Topikzeit des Matrixprädikats interpretiert. Nur in einigen Fällen (eine kleine Gruppe von

transitiven Verben) wird die Charakterisierung durch die Verlaufsphase vorgezogen [5]:

(10) Sie erblickte die von einem Kind *gestreichelte* Katze [5]

Es kommen aber die Fälle vor (es geht hier um spezifische Kontexte), bei denen es keine Rede von einer Vorzeitigkeit bezüglich der Matrixtopikzeit sein kann. Voraussetzung für solche temporal unabhängige Interpretation ist die Einbettung der P. II in eine bestimmte Nominalphrase:

(11) Der *ermordete* Politiker war ein enger Verbündeter des Präsidentschaftskandidaten [5]

Das P II kann wie das P I auch durch Zeitadverbiale explizit temporalbestimmt werden:

(11) So hat er ...die Herkunftsorte der später vor Gericht *gestellten* Häftlinge...aufgeschlüsselt [5]

Durch *später* wird die Partizipialphrase als nachzeitig zur Matrixtopikzeit eingeordnet.

Es kommen auch Fälle vor, bei denen es sich um eine Gleichzeitigkeitsinterpretation bzgl. der Matrixtopikzeit handelt. Aber der perfektive Aspekt bleibt trotzdem erhalten. Und das Verbalereignis wird als abgeschlossen betrachtet.

(12) Ich bewunderte die vor meinen Augen *gemachte* Arbeit (1, p. 150)

(13) hatte auf dem Rauchtischchen schon einige noch *verpackte* Geburtstagsgeschenke für Kurtchen gestapelt (1, p. 152)

(14) sehen Sie bitte in Oskar keinen *ausgemachten* Feind des Einzelhandels (1, p. 160)

Die Topikzeit des Partizips II in den Beispielen (12, (13) und (14) liegt vor der Äußerungszeit.

(15) bekam der Knabe und sollte von mir noch eine weißrot *gelackte* Blechtrommel dazu bekommen (1, p. 160)

In diesem Beispiel kommt die Topikzeit des Partizips vor der Matrixzeit des Prädikats, endet aber nicht. Das Resultat bleibt für die Zukunft. Deswegen kann man sagen, dass die Topikzeit auch außerhalb der Äußerungs- und der Ereigniszeit liegt.

Aber nicht immer kommen die Zeitadverbiale oder die auf die Zeit andeutende Strukturen vor. Man könnte in solchen Fällen vermuten, nach I. Rapp, dass „die temporale Interpretation immer in Anlehnung an das Matrixprädikat erfolgt.“ Von der anderen Seite muss berücksichtigt werden, dass die pränominalen Partizipien wie Adjektive mit dem Nomen verknüpft werden, dabei entsteht eine komplexe Eigenschaft:

ein *brüllender* Mann

ein *schreiendes* Kind

In diesen Beispielen bezeichnen die Nomen Mann und Kind zeitstabile Eigenschaft eines Individuums, indem die Partizipien *brüllend* und *schreiend* ein nur kurze Zeit andauerndes Ereignis präsentiert. Das Partizip I umfasst wesentlich kürzeres Zeitintervall als das Nomen. In diesem Fall können wir nicht über die

Zeitstabilität sprechen. Das Problem, das die Sprachforscher sehr beschäftigt, besteht in folgendem: Wie verhält sich eine aus einem Partizip I und einem Nomen bestehende komplexe Eigenschaft bzgl. des Matrixprädikats? Die kontextuellen Faktoren sollen natürlich auch berücksichtigt werden:

Der diesen Saft *trinkende* Junge ist schon weg [5]

Das Trinken ist schon passiert. Die Verwendung des Partizips I, das Imperfektivität und damit Nichtvollendung des Objekts ausdrückt, ist abweichend.

Zum Schluss könnte man sagen, dass die Partizipien in pränominaler Position als Bestandteil der Äußerungszeit eines Textauszuges betrachtet werden können. Und für die Identifizierung der Topikzeit sind Partizipien die wichtigsten Elemente. Von einer Seite sind die Partizipien die Elemente einer Satzstruktur, von der anderen Seite sind sie die Elemente eines literarischen Textes, ohne die der Text, in unserem Fall der Roman von Günter Grass, an seine Attraktivität verliert.

Literaturverzeichnis

1. *Eisenberg Peter*. Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Berlin: Springer-Verlag GmbH, 2020. 596 S.
2. *Eisenberg Peter*. Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Berlin: Springer-Verlag. GmbH, 2020. 572 S.
3. *Klein Wolfgang*. Time in Language. London, 1994. 260 p.
4. *Helbig G., Buscha J.* Deutsche Grammatik/ Helbig G., Buscha J. – München, 1991. 735 S.
5. *Lübbe Anja, Irene Rapp*. Aspekt, Temporalität und Argumenstruktur bei attributiven Partizipien des Deutschen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Heft 30/2011 – S. 259 –299.
6. *Welke Klaus*. Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2005. 522 S.
7. *Тураева З.Я.* Категория времени. Время грамматическое и время художественное/ З.Я. Тураева – Москва, 1979. 216 с.
8. *Шендельс Е.И.* Грамматика немецкого языка/ Е.И. Шендельс – Москва, 1958. 368 с.

Quellen

Grass G. Die Blechtrommel. *Grass G.* – Göttingen, 1993. 784 S.

Об авторах:

Калинина Анна Григорьевна – старший преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: anna_kalinina_80@inbox.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В.А. Кияшко, Н.Ю. Фанян

Кубанский государственный университет, Краснодар

В данной статье рассматриваются особенности актуализации принципа Золотого сечения в различных направлениях европейского искусства, включая музыку, архитектуру, живопись и литературу. Анализируется роль Золотого сечения в формировании гармоничного образа произведения искусства. В этой связи представлен анализ реализации принципа Золотого сечения в поэтических произведениях начала XX века.

Ключевые слова: культура, искусство, живопись, музыка, литература, Золотое сечение, поэзия, поэтический дискурс.

Роль золотого сечения в становлении современных науки и искусства сложно переоценить. Это связано с тем, что золотое сечение представляет собой один из главных законов симметрии. Исследование феномена золотого сечения невозможно без рассмотрения основных особенностей симметрии.

Существует достаточно большое количество определений того, что подразумевается под симметрией в современном научном знании. В их основе лежит дословный перевод слова «симметрия» с греческого языка – «соразмерность».

С. Вейль, рассматривая симметрию в узком смысле, говорит о том, что симметрия – это «понятие, характеризующее переход объектов в самих себя или в друг друга при осуществлении над ними определенных преобразований (преобразований симметрии)» [1, с. 389]. В широком смысле понятие симметрии раскрыто в «Философском словаре». Утверждается, что симметрия выступает как «свойство неизменности (инвариантности) некоторых сторон процессов и отношений объектов относительно некоторых преобразований» [3, с. 658].

Наибольший интерес в рамках данного исследования для нас представляет симметрия в искусстве. Существует большое количество различных форм симметрии и пропорционирования в искусстве. К основным видам орнамента, отличающегося симметрией, относятся такие объекты, которые выполнены в виде розетки, бордюра и сетки [5]. При этом скажем и о том, что симметричностью характеризуются и некоторые орнаменты, обнаруживающиеся в древнерусских образцах прикладного искусства, в число которых входят вышивка, плетеные кружева, а также узоры, вырезанные на деревянных архитектурных сооружениях.

Исследования древнейших памятников искусства, существующих на территории Древнего Египта и Вавилона, позволяют говорить о том, что принципы симметрии уже были известны 1,5–3 тысячи лет назад. Утверждается, что математическая теория начала свое развитие в Древнем Египте. Это подтверждается анализом принципа нанесения изображений на стены пирамид и усыпален: «Обычно вся площадь будущего изображения разделялась на заранее намеченные квадраты, чтобы легче было перенести композицию с небольшого эскиза. Горизонтالي и вертикали таких сеток раз и навсегда определяли размеры и расположение частей тела. Обычно вся площадь будущего изображения разделялась на заранее намеченные квадраты, чтобы легче было перенести композицию с небольшого эскиза. Горизонтали и вертикали таких сеток раз и навсегда определяли размеры и расположение частей тела» [2, с. 14].

Золотое сечение или, как часто говорят исследователи в области математики, золотое деление, представляет интерес для большого количества специалистов как гуманитарных, так и точных наук. Это связано с тем, что она обладает уникальным свойством проявления «структурного и функционального совершенства целого и его составных частей в природе и искусстве» [2, с. 11]. Действительно, принципу золотого сечения оказываются подчинены практически все классические, всемирно известные объекты музыкального искусства, архитектуры, скульптуры и живописи.

Стоит также отметить, что принцип золотого сечения является актуальным также и в современности, в особенности, в области маркетинга и связей с общественностью (PR). Так, М. С. Зейналова отмечает, что в современности «этот принцип является основным средством повышения художественно-эстетического уровня потребительских товаров, построений, оборудования» [4], что говорит о широком спектре сфер, в которых принцип золотого сечения оказывается не только применимым, но и решающим с точки зрения привлекательности того или иного объекта.

У золотого сечения множество имен, некоторые из которых связаны с математической наукой, другие же имеют отношение к религии, что можно объяснить «идеальностью» золотого сечения, которая, по мнению некоторых художников и ученых прошлых столетий, была признаком божественного, того, что едва ли можно встретить на земле. Золотому сечению приписывались также и магические свойства, что объяснялось его способностью к выражению наиболее пропорциональных и соразмерных и гармоничных отношений частей объектов друг к другу.

Золотое сечение в живописи также часто является основой композиции картины. Так, например, Сандро Боттичелли, являвшийся современником да Винчи, использует принцип золотого сечения при изображении Венеры на картине «Рождение Венеры». До настоящего момента фигура Венеры является одним из ярчайших образцов золотого сечения в живописи [4].

Ф. В. Ковалев в своем исследовании «Золотое сечение в живописи» отмечает также картину Леонардо да Винчи «Мадонна в скалах». Фигура

Мадонны, являясь центром композиции, одновременно является и центром золотой спирали, в соответствии с которой выстроена картина.

Данный исследователь обращается в своей работе не только к европейским картинам, но и к русской живописи. Он утверждает, что в русской Академии художеств закон золотого сечения был достаточно хорошо известен. Золотое сечение, по утверждению Ф. В. Ковалева, «применялось художниками при композиционном построении картин. Был разработан упрощенный метод, когда плоскость картины делилась на 10 частей по вертикали и горизонтали. Линия золотого сечения намечалась в отношении 6 и 4 частей» [6, с. 74].

В качестве примера рассматривается картина И. Е. Репина «А. С. Пушкин на акте в Лицее 8 января 1815 года». Доказывая, что при построении композиции использован принцип золотого сечения, Ф. В. Ковалев отмечает, что «фигура А. С. Пушкина помещена художником на линии золотого сечения в правой части картины. Левая часть картины, в свою очередь, тоже разделена в пропорции золотого сечения: от головы А. С. Пушкина до головы Г. Р. Державина и от нее до левого края картины. Расстояние от головы Державина до правого края картины разделено на две равные части линией золотого сечения» [6, с. 77].

Упоминание о золотом сечении в русской живописи мы находим и в книге С. Г. Капланова. Он отмечает, что при исследовании некоторых эскизов, сделанных В. И. Суриковым к картине «Боярыня Морозова», наблюдаются четыре деления сверху, а также проведена линия, обозначающая золотое сечение, которая, предположительно, была намечена в качестве линии горизонта. Тем не менее, непосредственно на картине пропорции золотого сечения не соблюдены [5, с. 92].

Принцип золотого сечения можно наблюдать и в кино. Так, например, С. М. Эйзенштейн, который к началу своей карьеры в качестве режиссера уже достаточно долгое время занимался математикой, использовал данный прием, как и последовательность Фибоначчи, в фильме «Броненосец Потемкин». Картина была разделена режиссером на пять частей. Первые три части повествуют о действиях, которые происходят непосредственно на броненосце. Две последние части посвящены событиям в Одессе. Переломный момент происходит именно после третьей части киноленты. Внутри каждой части фильма также наблюдается принцип золотого сечения [8, с. 11].

В музыкальных произведениях, в особенности, классических, также можно заметить соблюдение принципа золотого сечения. Н. Ф. Семенюта, занимавшийся рассмотрением большого количества музыкальных произведений и выявлявший присутствие в них золотого сечения, говоря о роли данного принципа в музыке, отмечает, что он «отражает свое музыкальное событие, качественный скачок в развитии музыкальной темы» [8, с. 9]. При этом Н. Ф. Семенюта подтверждает нашу мысль о том, что соблюдение принципа золотого сечения характерно для классических

музыкальных произведений. Исследователь называет их «высокохудожественными», отмечая при этом, что то, насколько часто золотая пропорция встречается в музыкальных произведениях, говорит о гениальности как самих произведений, так и композиторов, создавших их: «Исключения редки и обычно относятся к «негениальным» произведениям и к композиторам, чуждым инстинктам стройности» [8, с. 6].

Наиболее тщательному анализу в исследованиях Л. Л. Сабанеева подверглись этюды Шопена. Было выяснено, что лишь три этюда из всех, созданных Шопеном, не содержат в своей структуре золотого сечения. При этом исследователь приходит к выводу, что в произведениях композиторов, работавших в XX веке, золотое сечение встречается гораздо реже, нежели в произведениях, которые были написаны ранее. Вероятнее всего, отсутствие золотой пропорции в музыкальных произведениях XX века можно объяснить тенденцией к широкому распространению таких направлений в искусстве, как авангард и модерн, предполагающих отход от классических канонов [7].

Л. Л. Сабанеев, исследовавший принцип золотого сечения в классических музыкальных произведениях, обращался в своих работах также и к поэзии. По результатам его исследований, «в обычном, четырехстрочном отрывке он находится в середине третьей строфы». Исследователем был проведен анализ большого количества сонетов. Л. Л. Сабанееву удалось выяснить, что «самая форма сонета (8 строк плюс 6) как бы сама приспособлена к золотому сечению и кульминация падает на начало 9-й строки» [7, с. 128].

Удивительно, что принцип Золотого сечения реализуется также в литературных произведениях, в частности – в поэтическом дискурсе. В ходе данного исследования нами было проанализировано более 100 поэтических литературно-художественных произведений на русском и английском языках, относящихся к первой половине XX века.

Мы обратились к стихотворным произведениям Н. Гумилева. Нами было проанализировано стихотворение «Андрогин». Данное стихотворение, как и предыдущее, состоит из 20 строк и может быть разделено на две части на основании его смысловой наполненности. В первой части представлено описание некоего существа, которое отличается своей божественной сущностью, на что указывают следующие строки произведения: «Немыслимо-дивное Бог-Существо», «Ты тело даешь для Великого Бога». Кроме того, первая часть произведения содержит призыв к жертвенности ради данного божественного существа, которое и является Андрогиним. Первая часть стихотворного произведения состоит из 12 строк.

С 13 строки начинается вторая часть стихотворения «Андрогин». Проведя ее анализ, мы можем говорить о том, что в 13 строке «Я вижу, ты медлишь, смущаешься... Что же?!» содержится кульминация произведения. Здесь осуществляется переход от описания к побуждению к действию, что усиливается за счет использования вопросительно-восклицательного

предложения, что придает кульминационной строке произведения еще большую эмоциональную насыщенность.

Первая часть стихотворения «Андрогин» противопоставлена второй части. Это проявляется в том, что лирический герой в первых 3 четверостишиях говорит о том, что он некая его подруга приносят себя в жертву ради того, чтобы в их слиянии возник Андрогин. Во второй же части стихотворного произведения читателю представлена нерешительная, медлящая героиня, которая, кажется, не готова к гибели. Тем не менее, лирический герой, от лица которого идет повествование во второй части, активно побуждает подругу к действиям, рисуя довольно привлекательные образы, которые усиливают эффект, созданный первой частью стихотворного произведения: «И воздух – как роза, и мы – как виденья...».

Подробный анализ стихотворения «Андрогин» позволяет нам говорить о том, что здесь также наблюдается использование числа Фибоначчи. Чтобы подтвердить данное утверждение, разделим общее количество строк – 20 – на 13, то есть, строку, в которой наблюдается кульминация всего поэтического произведения. Здесь мы также получим число Фибоначчи – 1,6, что говорит в пользу выдвинутой нами гипотезы.

Рассмотрим принцип золотого сечения в следующем произведении Н. Гумилева под названием «Много в жизни моей я трудов испытал...» .

Представленное стихотворение, как и предыдущие, состоит из 20 строк. Оно также может быть подразделено на две части с точки зрения его смыслового наполнения. В первой части данного стихотворного произведения лирический персонаж обращается к своему прошлому.

13 строка «А теперь я измучен тяжелой борьбой» является кульминацией произведения, так как повествует об эмоциональном состоянии героя. Кроме того, здесь представлен переломный момент стихотворения, который изменяет направление развития сюжета: герой, стойко боровшийся с жизненными сложностями, теперь потерял силы и смирился с уготованной ему судьбой.

Обращаясь к англоязычной поэзии, мы проанализировали произведение Ричарда Олдингтона «Хорикос». Данное произведение насчитывает 18 строк. Мы обратили внимание на 5 и 8 строки стихотворения, которые, по нашему мнению, являются кульминационными и демонстрируют наиболее напряженные моменты произведения. Так, 5 строка «5 Мы отвернулись от сияющего дня» противопоставляет человека, вышедшего из лона природы, естественного человека, тому, который подвергся губительному, по мнению лирического героя, воздействию технического прогресса, плоды которого наиболее активно распространялись в начале XX века.

8 строка «поля коваными сапогами» содержит одной из наиболее сильных, эмоционально насыщенных противопоставлений, наблюдающихся в данном произведении. Кованые, то есть, железные сапоги противопоставляются полям, символизирующим природу, беззащитную

перед губительным воздействием прогресса и человека, слепо следующего его безжалостным законам.

Таким образом, проанализировав феномен золотого сечения как основу гармонии, мы можем говорить о том, что его роль в построении гармоничной композиции того или иного произведения искусства является необычайно важной. Это объясняется тем, что золотое сечение, будучи изначально природным явлением, проникает в сознание человека, подпитывая его стремление к гармонии на неосознанном уровне.

Рассмотрев реализацию принципа Золотого сечения в европейской культуре, мы можем говорить о том, что оно играет важную роль в создании гармоничного произведения искусства, привлекающего внимание как обывателей, так и исследователей, критиков. Нам удалось увидеть, что принцип Золотого сечения реализуется во всех видах искусства, включая архитектуру, живопись, а также прозу и поэзию.

Библиографический список

1. *Вейль С.* Формы неявной любви к Богу / С. Вейль. – Москва: Квадривиум, 2017. – 512 с. – ISBN 978-5-7164-0737-4.

2. *Вергазова О.Б.* Роль математического учения о симметрии и пропорциях в творчестве человека : специальность 09.00.08 «Философия науки и техники» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Вергазова Ольга Бухтияровна; Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана. – Москва, 2008. – 20 с. – Место защиты: Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана. – Библиогр.: с. 20–22.

3. *Гусейнов А.А.* Философский словарь / А. А. Гусейнов, Ю. Н. Солодухин. – Москва: Наука, 2021. – 942 с. – ISBN 978-5-00180-012-5.

4. *Зейналова М.С.* О принципе золотого сечения / М. С. Зейналова // *Europeanresearch*. – 2016. – № 6 (17). – С. 52–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-printsipe-zolotogo-secheniya> (дата обращения: 19.09.2020).

5. *Капланов С.Г.* От замысла и натуры к законченному произведению: Суриков, Врубель, Петров-Водкин / С. Г. Капанова – Москва: Изобразительное искусство, 1981. – 215 с.

6. *Ковалев Ф.В.* Золотое сечение в живописи / Ф. В. Ковалев. –Москва: РГГУ, 2019. – 212 с. – ISBN 978-5-7281-2228-9.

7. *Сабанеев Л.Л.* Воспоминания о России / Л. Л. Сабанеев – Москва: Классика-XXI, 2005 – 268 с. – ISBN 5-89817-109-6, 5-89817-145-2.

8. *Семенюта Н.Ф.* К тайнам золотого сечения / Семенюта, Н. Ф. // *Евразийский Союз Ученых*. – 2015. – №4–12 (13). – С. 199–222. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-taynam-zolotogo-secheniya> (дата обращения: 01.12.2020).

ACTUALIZATION OF THE GOLDEN RATIO PRINCIPLE IN THE EUROPEAN CULTURAL SPACE

V.A. Kiyashko, N.Yu. Fanyan

Kuban State University, Krasnodar

This article discusses the features of the actualization of the Golden Section principle in various areas of European art, including music, architecture, painting and literature. The role of the Golden Section in the formation of a harmonious image of a work of art is analyzed. In this regard, an analysis of the implementation of the Golden Section principle in poetic works of the early twentieth century is presented.

Index terms: culture, art, painting, music, literature, Golden ratio, poetry, poetic discourse.

Об авторах:

Кияшко Вероника Александровна – магистрант 2 курса Кубанского государственного университета факультета романо-германской филологии направления 45.04.01 Филология; e-mail: kiyaschkoveronika@mail.ru

Фанян Нелли Юрьевна – доктор филологических наук, профессор факультета романо-германской филологии Кубанского государственного университета; e-mail: nellyfanian@mail.ru

УДК 81'1:316.77

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К.Р. Киттлер

Московский Педагогический Государственный Университет, Москва

В данной статье рассматривается обоснование необходимости включения эмоционального аспекта в курс обучения иностранному языку, обосновывается необходимость изучения эмоциональной составляющей языка с точки зрения лингвистики, а также необходимость обучения эмотивной компетенции в рамках межкультурной коммуникации. В статье рассматриваются такие понятия, как «интеллект», «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект», “soft skills”.

Ключевые слова: эмоции, эмотивность, интеллект, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, soft skills, гибкие навыки, лингвистические средства.

Эмоции – неотъемлемая и фундаментальная часть нашей жизни. Невозможно представить какую-либо сферу, в которой бы не было проявлений тех или иных эмоций. Они доминируют в нашей повседневной жизни, так как мы, в большинстве случаев, бессознательно оцениваем каждую ситуацию с помощью наших чувств. В то же время они облегчают наше взаимодействие с другими людьми.

Несмотря на важность обучения эмоциям, их распознаванию и контролю, исследование данного феномена началось лишь в 19-20 вв. У истоков теорий о происхождении эмоций стояли такие психологи, физиологи, философы, биологи, а также нейробиологи, как Н. Гербарт, Ч. Дарвин, У. Джемс и Г. Ланге, У. Б. Кеннон, Э. Барт, И. П. Павлов, П. К. Анохин и П. В. Симонов и др. В настоящей статье мы не будем описывать результаты их исследований, а сосредоточимся на вопросе, почему необходимо понимание и контроль собственного эмоционального состояния и окружающих. Этим объясняется необходимость введения данной темы в курс обучения иностранному языку.

Прежде, чем приступить к обоснованию центрального утверждения, обратимся к большому психологическому словарю и рассмотрим определение, которое даётся эмоциям. Итак, эмоции (от лат. *emovere* — волновать, возбуждать) — это особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [3].

Несмотря на то, что существует множество определений эмоциям и единого принятого учёными среди них нет, мы выбрали выше представленное, так как, по нашему мнению, оно наиболее полно передаёт суть, рассматриваемого в данной статье, объекта научного исследования.

Однако эмоции – это не только область психологии, а также социологии, культурологии, лингвистики и других наук. Так же понятие «эмоции» входят в состав некоторых теорий интеллекта, из чего следует, что, развивая понимание и умение работать с эмоциями, мы тем самым развиваем и интеллект обучающихся. Прежде, чем рассматривать теории, в которых присутствуют эмоции, рассмотрим несколько определений интеллекта.

Итак, интеллект (от лат. *Intellectus* – познание, понимание, рассудок) – это общая познавательная способность, которая проявляется в том, как человек воспринимает, понимает, объясняет и прогнозирует происходящее, какие решения он принимает и насколько эффективно он действует (прежде всего в новых, сложных и необычных ситуациях) [2].

В рамках экспериментально-психологического исследования существует множество различных взглядов на определение интеллекта. По мнению Ж. Пиаже, интеллект – это наиболее совершенная форма адаптации организма к среде, основанная на последовательном формировании умственных действий [9].

В культурно-исторической психологии интеллект рассматривается как результат социализации и продукт культуры, формирующийся под влиянием таких факторов, как употребление орудий (от счётных палочек до компьютера), овладение знаками (овладение родного языка, разнообразных символических средств), включения в социальные взаимодействия [2]. В трактовке С. Л. Рубинштейна, интеллект является системой мыслительных операций, таких как, анализ, синтез и обобщение [11]. Р. Стенберг считает, что интеллект – это механизм ментального самоуправления, включающего структурирование своего окружения и избирательного отношения к происходящему [2]. М. А. Холодная рассматривает интеллект как форму ментального опыта – психологических образований и состояний, связанных с познанием [16].

В этой статье нами были приведены не все из существующих определений интеллекта. Как мы видим, ученые рассматривают данное понятие с разных точек зрения и делают акценты на разных его свойствах, однако большинство исследователей сходятся в том, что интеллект нельзя рассматривать без учета личностных качеств человека, его потребностей, эмоциональных состояний и т. д. С другой стороны, зрелость индивида связана с пониманием человека происходящего, и с уровнем развития интеллекта.

Переходя к рассмотрению теорий интеллекта более подробно, необходимо отметить, что не все из них выделяют эмоции как часть модели интеллекта, поэтому мы сосредоточимся только на трёх из ныне существующих.

В 1983 году профессор Гарвардского Университета Г. Гарднер после более двадцати лет исследований представил свою теорию множественного интеллекта. Описывая её, ученый говорил, что у каждого человека, в зависимости от ситуации, в которой он находится, от того, как он воспринимает информацию, какая у него мотивация к действиям и как он принимает решения, используется тот или иной интеллект. Изначально им было выделено семь основных видов: вербально-лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, внутриличностный и межличностный. Природный и экзистенциальный были выделены уже позже. Мы бы хотели сделать акцент только на тех из них, которые согласуются с темой нашей статьи, а именно внутриличностном и межличностном. Внутриличностный интеллект подразумевает понимание себя, своих чувств и эмоций, самосознание и самоконтроль; межличностный интеллект говорит о способности понимать других людей, налаживать с ними контакт и отношения, понимать их

скрытые мотивы, а также способность работать в команде. Как мы видим, в двух из девяти типов интеллекта, представленным Г. Гарднером, присутствует понимание себя и других, что невозможно представить без знаний об эмоциях, а также набора определенных способностей [4].

Следующий тип интеллекта был сформирован в начале XX в., когда в 1920 году Э. Торндайк сформулировал понятие «Социального интеллекта». Американский психолог и педагог использовал этот термин для описания дальновидности в межличностных отношениях и отождествлял его со способностью действовать мудро в межчеловеческом общении [7]. В последствии в 1937 году Г. Олпорт связал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Он считал, что социальный интеллект – это особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях между людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания. В дальнейшем социальный интеллект рассматривался в структуре общего интеллекта [8]. Наиболее известны из них модель Г. Айзенка, включающая в себя помимо социального интеллекта, еще биологический и психометрический интеллекты [1]; и модель Дж. Гилфорда, в которой социальный интеллект был рассмотрен как система интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, в основном, с восприятием поведенческой информации [16].

Уже в 1990 году Дж. Мэйером из Нью-Гэмпширского университета и П. Сэловейем из Йельского университета, был введен термин «Эмоциональный интеллект» EQ, который они противопоставили, часто употребляемому в то время, понятию «коэффициент интеллекта» IQ. Изначально эмоциональный интеллект был частью, рассмотренного нами выше, социального интеллекта, но сегодня он является отдельным объектом изучения. Д. В. Ушаков говорил, что, хотя эмоциональный интеллект и связан с социальным интеллектом, он всё же имеет свою специфику [14]. По мнению Дж. Майера и П. Сэловейя, эмоциональный интеллект – это способность проследить как свои собственные, так и чужие чувства, и эмоции, различать их и использовать как ориентир для мышления и действий [24]. Они выделили четыре основных компонента эмоционального интеллекта: идентификация эмоций (умение замечать сам факт наличия эмоций, их идентификация, уместное их выражение в той или иной ситуации, различение подлинности эмоций или же их имитация), использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности (т. е. способность использовать эмоции для решения ряда проблем и задач), понимание эмоций (здесь говорится о понимании причин, которые вызвали ту или иную эмоцию, о предоставлении вербальной информации об эмоциях и о понимании перехода от одного набора эмоций к другому) и управление эмоциями (контроль за эмоциями, снижении интенсивности отрицательных эмоций или их подавление) [24]. В дальнейшем Г. Гоулман развил их теорию

и, помимо когнитивных характеристик, включил также и ряд личностных, например, энтузиазм, настойчивость и социальные навыки [6]. Р. Бар-Он разработал собственную модель эмоционального интеллекта, полностью отказавшись от когнитивных способностей. Ученый говорил о том, что эмоциональный интеллект сводится к совокупности знаний и умений и формируется в пяти областях [22]. Его модель подвергалась критике со стороны ученых, так как по мнению Д. В. Люсина, в психологии, под «интеллектом» всегда подразумевается некоторая когнитивное свойство, связанное с переработкой полученной информации. Если интерпретировать этот термин исключительно как личностную характеристику, то использование термина «интеллект» становится необоснованным [7].

Р. Робертс, Дж. Мэтью, М. Зайднер и Д. Люсин провели своё исследование эмоционального интеллекта и выделили две основные модели, на основании которых они предлагают методики для его изучения. Смешанные модели эмоционального интеллекта рассматривают его как сложное психическое образование, имеющее в своём составе как когнитивные, так и личностные составляющие. В такие модели включаются когнитивные, личностные и мотивационные черты, поэтому такие модели становятся близко связанными с адаптацией человека к жизни. В моделях способностей эмоциональный интеллект считается набором определенных способностей, которые измеряются с помощью тестов. Такие тесты состоят из заданий с правильными и неправильными ответами, и в которых выделяются четыре уровня эмоционального интеллекта с секциями заданий на выявление каждого из них [10].

Ссылаясь на Е. А. Хлевную, мы можем отметить, что эмоциональный интеллект является составляющей внутреннего мира человека, а также выполняет функцию своеобразного фильтра, который обволакивает ядро природного интеллекта, и пропускает всю поступающую информацию, а также придает информации определенный эмоциональный оттенок [15].

Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем выше и эффективность взаимодействия личности с окружающей средой и людьми, находящимся в том же коммуникативном пространстве. Нередко, недостаточно развитая эмоциональная составляющая индивида приводит к неудачам не только в личной, но и в профессиональной сфере. То есть, для того, чтобы стать успешной и состоявшейся личностью, необходимо развивать, в том числе, и свою эмоциональную сторону, так называемые «мягкие навыки» или *soft skills*. Учёные из Стэнфордского, Гарвардского университетов и фонда Карнеги выяснили, что «гибкие навыки» – это 85 % успеха в профессии. В 2017 году интернет-компания Google провела внутренние исследования, по результатам которых было выяснено, что самые сильные команды в компании те, в которых работают специалисты с сильными «гибкими навыками». Дальнейшие исследования показали, что на успех работы влияли развитые навыки коммуникации, эмпатии и лидерства [26].

У понятия “soft skills” существует несколько определений, например, Д. Татаурщикова считает его социологическим термином, который относится к эмоциональному интеллекту, и выражает своего рода набор личностных характеристик, которые, так или иначе, связаны с эффективным взаимодействием с людьми [13].

О. Сосницкая определяет soft skills как коммуникативные и управленческие таланты. К ним относятся умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации, находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации и ораторское искусство [12].

Мы считаем, что будущим педагогам необходимо в рамках их подготовки развивать не только профессиональные (hard skills), но и надпрофессиональные навыки (soft skills). Профессия педагога связана с большим количеством межличностного общения и, как следствие, стресса и конфликтных ситуаций. Т.А. Яркова и И.И. Черкасова подчеркивают, что, так как профессия преподавателя является публичной, необходимо иметь развитые навыки самопрезентации; уметь выстраивать отношения со всеми участниками образовательного процесса; способность и готовность решать творческие задачи; проявлять лидерские качества [21].

А. В. Гизатуллина и О. В. Шатунова определяют такие основные мягкие навыки будущих педагогов, как:

1. Комплексное многоуровневое решение педагогических задач (определение проблемы, её причин и источников, а также устранение самих причин, а не их следствий; междисциплинарный подход к решению задач);

2. Сотрудничество с другими: коллегами, руководителем, внешними партнёрами (способность выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса на его различных уровнях);

3. Креативность;

4. Управление обучающимися (создание условий открытия творческого потенциала, создание «видения» решения проблемной ситуации и организация людей на воплощение этого «видения»);

5. Критическое мышление (Согласно ФГОС ВО, педагогу необходимо быть способным осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач);

6. Эмоциональный интеллект (необходимо распознавать эмоции, управление ими и влияние на эмоциональное состояние окружающих);

7. Принятие решений (формирование собственного мнения и смелость в принятии самостоятельных решений, а также их последствий);

8. Умение вести переговоры (убедительное донесение своей позиции через вербальные и невербальные техники с учетом специфики и интересов второй стороны переговоров);

9. Клиентоориентированность (взаимодействие с окружающими и решение их запросов на основе их ценностей и потребностей);

10. Когнитивная гибкость (быстрое переключение с одной идеи на другую, а также способность решать несколько задач одновременно);

11. Самоорганизация (многоуровневый процесс самоорганизации самореализации личности педагога) [5].

Исходя из вышепредставленного, можно сделать вывод, что профессия педагога подразумевает не только «знаниевый» подход в рамках обучения будущих специалистов в области образования, но и формирования у них, так называемых, *soft skills*.

Однако следует понимать, что даже в профессиональной сфере современного глобализированного мира взаимодействие происходит не только в рамках родного коммуникативного пространства, но и в рамках международного. В ситуации межкультурного взаимодействия можно наблюдать несовпадения картин мира партнёров по общению, и именно эмоции являются необходимой и важной составляющей картины мира человека, независимо от его национальности, расы, пола или вероисповедания. Проявления эмоций уже закреплены в языке и культуре её носителя. С. В. Чернышов делает вывод, что дать рациональную оценку речевой ситуации недостаточно для достижения положительного результата речевой деятельности. Участник коммуникативного акта должен эмоционально её воспринять и пережить, чтобы выработать адекватные ситуации меры речевого реагирования» [17].

В связи с вышенаписанным необходимо подчеркнуть, что эмоциональный опыт общения на иностранном языке как в личной, так и в профессиональной сфере, необходимо приобретать в условиях учебной языковой среды. Это поможет избежать приобретения мнимых знаний об эмоциональной реакции собеседника.

Несмотря на то, что эмоции являются объектом изучения таких наук, как психология, физиология и философия, объектом изучения лингвистики они стали относительно недавно. Это объясняется отсутствием необходимого объема информации, поэтому лингвистика еще не формулировала основных подходов своего исследования в сфере эмоций. [19]. Н. А. Багдасарова, А. Вежбицкая, Е. М. Галкина-Федорук, С. В. ИONOва, О. И. Кирьякова, Н. А. Красавский, Н. А. Лукьянова, В. А. Маслова, Е. Ю. Мягкова, К. О. Погосова, В. И. Шаховский и др. утверждают, что всякая культура существенно отличается от других по характеру эмотивного отражения в языке и речи. Каждая из них демонстрирует одинаковый набор эмоций: радость, страх, гнев, горе, счастье и др., но передает их различными средствами языка. Таким образом, при обучении иностранным языкам у учащихся необходимо формировать и эмотивную компетенцию [19].

Способность выразить свои эмоции занимает также много места в Общеευропейских компетенциях владения иностранным языком.

Эмоции, как культурно значимые единицы, должны находиться в содержании обучения иностранному языку, так как, во-первых, они определяют выбор и организацию других компонентов содержания (сфер,

тем, языкового материала и т. д.), а во-вторых, за счет объема эмоциональных знаний в своей структуре они обеспечивают целостность восприятия эмоциональной картины мира изучаемого языка, а также повышают мотивацию у учащихся к овладению эмотивной компетенцией и иностранному языку в целом [18].

Однако для того, чтобы обучающиеся смогли выразить свое эмоциональное состояние, они в процессе обучения должны быть ознакомлены с языковыми средствами передачи выразительности или эмоциональности содержания, т.е. вербализацией. Однако для того, чтобы обучающиеся смогли выразить свое эмоциональное состояние, они должны быть ознакомлены с такими языковыми средствами в процессе обучения, с помощью которых отражается выразительное или эмоциональное содержание, т.е. вербализация. Их палитра не должна ограничиваться серией оценочных лексем, но должна также включать синтаксические и просодические средства для (неявного) эмоционального выражения на всех уровнях изучения языка. Только тогда учащиеся смогут развивать эмоциональные выражения в их типичных формах или выражать максимально широкий спектр эмоций дифференцированным образом [23].

Эмоции можно выражать разными лингвистическими средствами. К ним относятся:

- лексические средства (эмоциональные существительные, прилагательные, глаголы, идиомы, междометия),
- словообразовательные средства (уменьшительное и увеличительное образование, префиксное и суффиксное образование, композиции),
- синтаксические средства (исключительные предложения, повторения, усиливающие родительные конструкции, желаемые предложения, перефразирование предложений со структурой подлежащего-предиката),
- фонологико-фонетические средства (множественное ударение, отмеченные количества звука, реализация акцента, громкость) [25].

Например, эмоцию раздражения в немецком языке можно выразить лексически: *angefressen* (слегка раздражен), *gereiz / genervt* (средняя степень раздражения), *verärgert / angepisst* (разозленный, рассерженный) и так далее, до эмоций ярости. С помощью слов *immer* (всегда) и *ständig* (постоянно) мы грамматически можем придать высказыванию оттенок раздражительности. На фразеологическом уровне для отражения эмоций раздражения мы можем использовать такие выражения, как *Jemandem auf den Keks gehen* (используется чаще в разговорной молодежной речи), *die Nase voll haben* или *Jemandem auf die Nerven gehen*. Помимо этого, используют междометия «*Heu!*» и «*Pfui!*», которые также являются маркерами различных степеней одной и той же эмоции.

Психолингвисты, как пишет в своей монографии В. И. Шаховский, утверждают, что весь язык эмотивен и что не существует эмотивно

нейтральной лексики. Но несмотря на приобретенные знания лингвистики в области эмотивной компетенции, лингвистика эмоций находится и сегодня на стадии развития [19].

Таким образом, проанализировав понятия интеллекта, некоторые из моделей, которые связаны с эмоциями и soft skills будущих педагогов, можно сделать вывод, что в курс обучения ВУЗа необходимо вводить элементы формирования надпрофессиональных навыков, а именно понимание и управление собственными эмоциями и средства эмоциональной окраски на занятиях по иностранному языку. С одной стороны, развивая эмоциональный аспект будущих педагогов, мы развиваем одновременно их интеллект и способность взаимодействовать с коллегами, учениками и начальством. С другой, знакомство с лингвистическими средствами, описывающими эмоциональный пласт языка, прививает способность к адекватному взаимодействию в рамках межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995. № 1. С. 111–131
2. Большая Российская энциклопедия / Под ред. М. А. Холодная URL: <https://bigenc.ru/psychology/text/2013918>
3. Большой психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
4. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Гарднер Г., Свирид А. Н. М.: Вильямс, 2007. 512 с.
5. Гизатуллина А.В. Надпрофессиональные навыки учителей // Гизатуллина А. В., Шатунова О. В. // Мир педагогики и психологии 2019. №4 (33) С. 105–111.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2004. 176 с.
8. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицкой, Д. А. Леонтьева ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., Международная педагогическая академия. 1994.
10. Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

11. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 407с.

12. *Сосницкая О.* Мягкие навыки твердого характера – URL: <https://www.dw.com/ru/soft-skills-мягкие-навыки-твердого-характера/a-4837922> (дата обращения 30.03.2022). Текст: электронный.

13. *Татаурицикова Д.* Soft skills. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (Дата обращения: 28.03/2022). Текст: электронный.

14. *Ушаков Д. В.* Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям: сб. ст. / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: ИП, 2009. – 350 с.

15. *Хлевная Е. А.* Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности: автореф. дис. канд. псих. наук / Е. А. Хлевная. М., 2012. 28 с.

16. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002. 272с

17. *Чернышов С. В.* Когниции и эмоции в методике обучения иностранным языкам // научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С.139–146.

18. *Чернышов С. В.* Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам. [Текст] / С.В. Чернышов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2015. № 177. С. 138–145.

19. *Шаховский В. И.* Лингвистическая теория эмоций: моногр. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

20. Энциклопедия практической психологии [Электронный Ресурс] // URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/socialnyy-intellekt> (дата обращения: 30.03.2022).

21. *Яркова Т.А., Черкасова И.И.* Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2016. Том 2. № 4. С. 222–234

22. Bar-On R. BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Toronto. Canada: Multi-nealth Systems. 2004

23. *Jacosz M.* Eine linguistische Analyse zum Emotionsausdruck in ausgewählten DaF-Lehrwerken. [Text] / M. Jacosz // Beiträge zur Germanistik. Blick(e) über die Grenze. Transkulturelle und transdisziplinäre Ansätze in der germanistischen Forschung und Lehre. Warszawa, 2018. pp. 57–74.

24. *Mayer J.D.* Emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211.

25. *Fries N.* Emotionen in der semantischen Form und in der konzeptuellen Repräsentation. In: KERTÉSZ, A. [Hg.] Sprache als Kognition – Sprache als

Interaktion. Studien zum Grammatik-Pragmatik-Verhältnis. Frankfurt am Main, S. 139–181.

26. *Strauss V.* The surprising thing Google learned about its employees — and what it means for today's students // The Washington Post URL: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students> (дата обращения: 23.03.2022). – Текст: электронный.

THE EMOTIONAL ASPECT OF FOREIGN-LANGUAGE TEACHING

K.R. Kittler

Moscow Pedagogical State University, Moscow

This article discusses the rationale for the inclusion of the emotional aspect in a foreign language course, the need to study the emotional component of language in terms of linguistics, as well as the need to teach emotional competence in the framework of intercultural communication. The article considers such notions as "intellect", "social intelligence", "emotional intelligence" and "soft skills".

Index terms: emotions, emotionality, intelligence, social intelligence, emotional intelligence, soft skills, flexible skills, linguistic means.

Об авторах:

Kittler Катарина Рихард – аспирант 2 курса Московского Педагогического Государственного Университета, преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: miss.kittler@gmail.com

УДК 811.112.2

ARGUMENTATIVE STRATEGIEN DER MEINUNGSÄUßERUNG BEI DER „GENDERSTERNCHENDEBATTE“

E.A. Kovtunova, A.V. Iashkova

Staatliche Universität Sankt Petersburg, Sankt Petersburg

In diesem Artikel werden argumentative Strategien bei der Gendersternchendebatte untersucht. Es wird näher darauf eingegangen, welche Topoi im Gendersternchendiskurs anzumerken sind und welche Argumentationsmuster dabei gebildet werden können. Die Arbeit stützt sich auf die Werke von M. Wengeler, J. Spitzmüller, I. H. Warnke. Als empirisches

Material dienen offizielle Texte, die auf den Internetseiten öffentlicher Organisationen veröffentlicht wurden.

Schlüsselwörter: Genderlinguistik, Sprachkritik, Diskursanalyse, Argumentationstheorie, Gendersternchen.

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit diskurslinguistischer Argumentationsanalyse der Meinungsäußerungen im Rahmen der aktuellen Gendersternchendebatte in Deutschland.

Der Begriff "Gender" tauchte in den 1960er Jahren auf, wurde aber erst in den frühen 1980er Jahren in wissenschaftlichem Raum anerkannt. Der Begriff wurde bewusst ins wissenschaftliche Inventar aufgenommen, um die Grenze zwischen dem Konzept des biologischen Geschlechts („sexus“) und den sozialen und kulturellen Konzepten zu definieren, die in Begriffen wie „Mann“ oder „Frau“ enthalten sind [2, S. 29]. 1973 erschien eine Studie von George Lakoff darüber, wie Frauen einen Prozess der Marginalisierung in der Sprache durchlaufen, z. B. wie sie gezwungen werden, sich im so genannten *generischen Maskulinum* zu verkleiden, wenn das Geschlecht unbekannt oder unwichtig ist. Dieses Phänomen lässt sich kurz wie folgt definieren: Es handelt sich um die Verwendung von männlichen Personennamen und Pronomen zur Anrede beider Geschlechter.

Natürlich sind alternative sprachliche Mittel entwickelt worden, um diese Ungleichheit zu vermeiden. Dazu gehören im Deutschen unter anderem der Unterstrich oder Gender Gap (Lehrer_innen) und das Gendersternchen (Lehrer*innen). Diese Symbole werden zwischen der männlichen Form oder dem Wortstamm und der zusätzlich hinzugefügten weiblichen Endung platziert, um Menschen mit einer anderen Geschlechtsidentität als männlich oder weiblich sichtbar zu machen [3, S. 218]. Das Gendersternchen als Geschlechtsangabe wurde aus der Informatik entlehnt. Dort steht das Zeichen für eine beliebige Anzahl von Zeichen, nach denen gesucht werden kann. Die Verwendung des Gendersternchens ist zurzeit in der deutschen Sprache weit verbreitet und gleichzeitig stark kritisiert, es handelt sich also in der Öffentlichkeit um eine „Gendersternchendebatte“ und vielfältige Argumentationsstrategien.

Des Weiteren soll kurz auf die für diese Untersuchung wichtigen Begriffe eingegangen werden. Der Terminus „Topos/Topoi“ gehört zu den Schlüsselbegriffen der diskursiven Analyse. Dieser Begriff wurde von mehreren Wissenschaftlern seit Aristoteles verwendet, was zu einer Verwischung der Bedeutung geführt hat. Martin Wengeler hat den Toposbegriff von Aristoteles entlehnt und gemäß seiner Zielsetzung modifiziert. Topoi sind triftige, aber nicht unbedingt der Wahrheit entsprechende Schlussmuster, die eine Brücke zwischen dem Sachverhalt und dem Argument bilden. Sie machen den Übergang zur strittigen These nachvollziehbar und glaubhaft [4, S. 139]. Laut Wengeler verfügen Topoi über folgende Eigenschaften [6, S. 199]:

- *Habitualität*: Topoi sind kollektiv benutzt, lassen sich einfach abrufen.
- *Potenzialität*: Sie können potenziell sowohl von Gegnern, als auch von Befürwortern eingesetzt werden.

– *Intentionalität*: Topoi können der Situation oder dem Individuum angepasst werden, das hängt von der gemeinten Intention ab.

– *Symbolizität*: Topoi können auf unterschiedliche Weise sprachlich realisiert werden.

Die Argumentationsanalyse nach Wengeler lässt sich ganz logisch ins diskurslinguistische DIMEAN-Modell von J. Spitzmüller und I.H. Warnke integrieren. Das DIMEAN-Modell ist ein dreistufiges Modell, das aus den folgenden diskursiven Ebenen besteht: die intratextuelle Ebene, die Ebene der Akteure und die transtextuelle Ebene [5, S. 136]. Die Untersuchung aller drei Ebenen bietet den ganzheitlichsten Ansatz für die Untersuchung eines Diskurses. Das Konzept der Argumentationsmuster und Topoi verorten sich in diesem Modell auf transtextueller Ebene.

Unser Korpus bilden Texte, die von öffentlichen Organisationen (Verein Deutsche Sprache e.V., GfdS) online veröffentlicht wurden und die dem Thema der Gendersternchendebatte gewidmet sind, d.h.: in denen geht es darum, ob das Gendersternchen benutzt oder vermieden werden sollte. Die vorkommenden Denkfiguren oder Argumentationsmuster sind in zwei Kategorien gespalten: diejenigen, die Verwendung des Gendersternchens rechtfertigen und dafür plädieren und diejenigen, die Stellung dagegen nehmen. Die mehr als einmal auftretenden Standpunkte sind als Topoi mit „sprechendem“ Namen gekoppelt. Dieser „sprechende“ Name zeigt, welche Denkfigur gemeint ist. Merkwürdig ist, wie vertretende Positionen mit möglichem Nutzungsinteresse der Organisationen korrelieren können. Das anzustrebende Ziel dabei ist festzustellen, welche Argumentationsmuster in der Diskursgeschichte vorgekommen sind, und damit zu erfahren, welche Denkweise zum besprechenden Thema beobachtet werden kann. Für die Formulierungen der einzelnen Topoi ergeben sich nach Wengeler zwei Möglichkeiten [6, S. 300]: *Wenn-dann-Formulierungen* in der Form eines Syllogismus und Formulierungen, die einen kausalen Nebensatz darstellen - *weil X, soll Y passieren*. Die zweite Variante ermöglicht es, den Sinn des Argumentationsmusters als Konklusion und nicht nur als mögliche Schlussfolgerung beim Erfüllen der Unterprämisse in einem Satz zum Ausdruck zu bringen.

Wenden wir uns an zu analysierende Beispiele. Gesellschaft für deutsche Sprache e.V. hat einen Artikel [1] auf ihrer Internetseite zum Thema Gendersternchen im Jahr 2020 veröffentlicht. Gesellschaft für deutsche Sprache wurde im Jahre 1947 in Wiesbaden gegründet. Als gemeinnütziger Verein hat es sich die GfdS zur Aufgabe gemacht, das Bewusstsein und Interesse für die deutsche Sprache bei allen zu fördern, die Deutsch sprechen und lernen. Zu diesem Zweck ist die Gesellschaft für deutsche Sprache in vielen Bereichen kompetent engagiert. Die wichtigsten Aufgaben der Gesellschaft sind jedoch die Sprachberatung und die Namensgebung-Beratung. Die Position dieser Organisation ist klar: Die GfdS rät von der Verwendung des Gendersternchens ab unter Bezugnahme auf die vom Rat für deutsche Rechtschreibung festgelegten

Kriterien. Meistens äußern sie ihre Meinung aus sprachwissenschaftlichen Gründen, was sich als ein Topos in Großem und Ganzem auf folgende Weise formulieren lässt: *Der Topos der sprachlichen Verwendung: Weil das Gendersternchen in die Sprache von außen eingeführt wird, sollte es den Regeln angepasst werden, was gelingen/misslingen kann.* Dabei sind die folgenden kontextspezifischen Argumentationsmuster zu entdecken:

- Weil das Gendersternchen im amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung nicht abgedeckt wird, ist seine Verwendung orthographisch falsch.

- Weil die Sprache es angewöhnt ist, meistens nur maskuline und feminine Formen zu unterscheiden, entstehen falsche Formen durch die Verwendung des Gendersternchens (Ärzt*in).

*Problematisch ist auch die Verwendung von Artikelwörtern oder attributiven Adjektiven vor Personenbezeichnungen mit Gendersternchen. Artikel oder Adjektiv müssen an eine maskuline oder feminine Form grammatisch angepasst werden; sind beide Formen zugleich ausgedrückt, ergeben sich falsche Bezüge (wir suchen einen Teilnehmer*in).*

- Wenn das Gendersternchen auch in Artikelwörtern und Adjektiven verwendet wird, dann wird die Lesbarkeit eines Textes erheblich eingeschränkt.

- Weil es zu viele Varianten genderneutraler Personenbezeichnungen gibt, entsteht ein Nebeneinander von Formen.

Das ist verwirrend sowohl für Muttersprachler, als auch für Lernende und steht dem Ziel entgegen, orthographisch einheitlich zu schreiben.

- Wenn das Gendersternchen oder eine vergleichbare Form beim Vorlesen eines Textes als Zeichen ignoriert wird, dann wird die feminine Form gesprochen (*Leserin*), was nicht genderneutral betrachtet werden kann. Ein Knacklaut zwischen dem Wortstamm und dem Movierungssuffix entspricht den Ausspracheregeln nicht.

- Weil dieses Symbol in anderen Kontexten bereits normiert auftritt, führt die Verwendung des Gendersternchens zu Missverständnissen (es wird als eine Markierung für ungrammatische Formen gebraucht: **gelachen*).

Interessant ist, dass die GfdS nur Argumente **contra** Benutzung des Gendersternchens anführt, es wird kein Wort gesagt, warum Gendersternchen in der Sprache notwendig sein könnte. Obwohl es schon seit Jahren in der Sprache verbreitet ist, liefert die GfdS kein Argument dafür. Es ist aber anzumerken, dass der Verband einen Link zu einem Artikel anbietet, der mögliche Alternativen des Genderns aufzeigt, die im Einklang mit den Regeln der deutschen Sprache stehen.

Im Text haben wir noch einen Topos gefunden: *Topos der Gleichberechtigung*. Dieser Typ der Topoi ist eines der wichtigsten Muster der Alltagsargumentation überhaupt. Aufgrund des "konstruierten" Gleichheitsverhältnisses, das durch den Topos behauptet wird, verweisen Gegenargumente häufig auf relevante Unterschiede zwischen den Personen oder

Situationen, auf die sich der Gegner bezieht [6, S. 308]. Erstaunlicherweise wird auch zu diesem Topos ein Contra-Argument geliefert, was ziemlich selten vorkommt. Gemeintes Denkmuster könnte in diesem Fall folgenderweise formuliert werden: *Weil in der Sprache gewisse Gruppen von Menschen sich ausgeschlossen fühlen, sollte das Gendersternchen ihnen den Platz im Sprachraum zu Verfügung (nicht) stellen.*

Wie oben schon erwähnt wurde, ist es nicht mehr genderneutral, falls das Gendersternchen nicht ausgesprochen wird (Leserin = feminine Form). Dazu kommt, dass *„ähnliche Probleme sich auch für Computerprogramme ergeben könnten, die Texte vorlesen, um beispielsweise Menschen mit eingeschränkter Sehfähigkeit den Besuch einer Internetseite zu ermöglichen. Asterisken, Unterstriche und Doppelpunkte werden dabei nicht einheitlich interpretiert, die Barrierefreiheit ist eingeschränkt.“* Das heißt, dass die Autoren des Textes dafür plädieren, dass das Gendersternchen die Menschen unter Druck noch mehr aus der Sprache exkludiert und gleichzeitig die Hauptfunktion nicht erfüllt, d.h. alle möglichen Arten von Gendern im Deutschen nicht darstellt.

Im Allgemeinen lässt es sich feststellen, dass die Position der GfdS stilistisch neutral formuliert ist und sich ausschließlich auf sprachliche Kriterien stützt. Die emotional gefärbten Lexeme werden nicht benutzt und die Meinung ist klar und konsequent untermauert.

Ganz anders sieht die Situation beim Verein Deutsche Sprache e.V. aus. Auf der Homepage ist eine Petition mit dem Namen „Schluss mit Gender-Unfug!“ verlinkt [2], die im Jahre 2021 gestartet wurde. Bis jetzt haben diesen „Anruf zum Widerstand“ bereits 88681 Menschen unterschrieben. Der Verein kämpft seit Jahren gegen genderneutrale Sprache in den Medien. Der große ideologische Nachdruck wird dabei immer betont. Die offenen Briefe, Artikel, Texte dieser Organisation sind sehr leidenschaftlich und emotional geschrieben. Davon zeugen mehrere Metaphern, bunte Attribute und Aufrufe, die Sprache zu bewahren. In wissenschaftlichen Kreisen gilt der VDS eher als ein sprachpopulistischer Verein. Die Organisation wird stark kritisiert: Ihr werden nationalistische Tendenzen in der Sprache vorgeworfen. Der Sprachwissenschaftler Thomas Niehr nannte den VDS „Sprach-Pegida“ [3]. In einem Anruf „Hört auf zu gendern!“ [4] wird von „dem Willen der Genderlobby“, „Sprachnebel“, „es macht die Sprache grotesk“, „Gender-Neusprech“ diesbezüglich geschrieben.

In der Informationsbroschüre „Pro- und Contra-Argumente zur Gendersprache“ sind 6 Pro-Argumente und 6 Contra-Argumente angeführt [5]. Daraus ergeben sich 6 beinahe fertiggestellte Topoi, in denen *die Potenzialität* des Argumentationsmusters bemerkenswert ist, d.h. sie können sowohl von Befürwortern, als auch von Gegnern eingesetzt werden. Für die Analyse der Gendersternchendebatte passen drei Topoi, weil die ersten drei sich auf Gleichberechtigung von Frauen und Männern beziehen. Das Gendersternchen impliziert seinerseits die Einbeziehung aller möglichen Gender.

Topos der Gleichberechtigung: Weil manche Genderminderheiten (nicht) diskriminiert sind, sollten sie einen besonderen Raum in der Sprache gewinnen.

Textbeispiel **pro** Gleichberechtigung: *Die Gendersprache ist geschlechtergerecht; sie vermeidet Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder sexueller Orientierungen. („Studierende“, „Studentx“, „zu Fuß Gehende“, „Lehrkräfte“, „SchülerInnen“, „Schüler_innen“, „Schüler*innen“, usw.)*

Textbeispiel **contra** Gleichberechtigung: *Erst die weiblich-männliche Verdoppelung hat das Problem aufgeworfen, wie sprachlich die Minderheiten einbezogen werden sollen, die sich weder als Mann noch als Frau sehen. Die Bemühungen um eine „Neutralisierung“ von Gruppenbezeichnungen hat nichts mit Geschlechtergerechtigkeit zu tun. Sie ist z.T. nicht sprechbar, verkompliziert den Satzbau und erschwert die Verständigung.*

Dieser Topos kommt auch im Artikel der GfdS vor. Und auch hier wird dieser Standpunkt eher kritisiert.

Topos der Sprachentwicklung: Weil die Sprache (un)fähig ist, auf Außenimpulse zu reagieren, sollte sie sich ändern und den neuen Realien angepasst werden.

Textbeispiel **pro** Sprachentwicklung: *Die Gendersprache zeigt damit, dass die Sprache lebt und sich verändert.*

Textbeispiel **contra** Sprachentwicklung: *Die Gendersprache entsteht nicht „von unten“ aus der Mitte der Sprachgemeinschaft. Sie ist ein Instrument des „Gender-Mainstreaming“, ein ideologisches Elitenprojekt, das politisch und administrativ „von oben“ durchgesetzt wird.*

Es wäre sinnvoll, auf dieses Beispiel unsere Aufmerksamkeit zu lenken. Vor allem ist es nicht verständlich, wie diese zwei Argumente aufeinander eingehen. Wenn das Pro-Argument ein bisschen allgemein aber logisch formuliert ist (die Sprache ändert sich ständig, das Einführen des Gendersternchens zeigt, dass sie lebendig und flexibel ist), enthält das Contra-Argument nur bloße Spekulationen, die aber als ein Argument maskiert sind. Die Behauptungen, dass die Gendersprache „nicht von unten entsteht“, oder dass es „ein ideologisches Elitenprojekt“ ist, sind nicht belegt. Deshalb ist es zu sehen, dass Topoi nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen müssen, was am Anfang dieser Untersuchung erwähnt wurde. Aber wenn der Topos mit zwei Argumentationsmustern als ein Komplex betrachtet wird, dann scheinen solche Unterbrechungen in der logischen Kette auffälliger.

Topos des Fortschrittes: Weil die progressiven Veränderungen im sozialen Leben in der Sprache (nicht) widerspiegelt werden, sollten genderneutrale Bezeichnungen ihren Ausdruck im Deutschen finden.

Textbeispiel **pro** Fortschritt: *Die Gendersprache ist Ausdruck des geänderten Bewusstseins über die Rolle der Geschlechter. Sie ist die gendersensible Sprache des Fortschritts.*

Textbeispiel **contra** Fortschritt: *Die Gendersprache spiegelt ein „verändertes Bewusstsein“ nicht wider, sondern soll es erst herstellen. Für einen fragwürdigen „Fortschritt“ werden erhebliche Schäden für unsere Sprache bewusst in Kauf genommen.*

In diesem Topos wird auf die bekannte Idee verwiesen, dass die Sprache unsere Wahrnehmung, unser Denken und damit die Realität, in der wir leben, bestimmt. Das Pro-Argument erzählt diese Hypothese nach, während das Contra-Argument den Fokus ablenkt. Es wird gezweifelt, ob die Gesellschaft solchen Fortschritt überhaupt braucht. In diesem Fall wird der Schwerpunkt verlagert, aber die Oppositionslinie zwischen Pro- und Contra-Argumenten verschwindet sich.

Der vorliegende Artikel ging der Frage nach, welche Topoi und Argumentationsmuster im Gendersternchendiskurs beobachtet werden können. Die argumentativen Strategien der Meinungsäußerung bei der Gendersternchendebatte wurden aufgrund von Texten, die den zwei Verbänden entnommen waren, untersucht. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass obwohl beide Organisationen sich mit der deutschen Sprache beschäftigen und gegen die Verwendung des Gendersternchens stehen, sie unterschiedliche Argumentationsmuster benutzen und die Topoi nicht einheitlich formulieren. Die GfdS argumentiert ihre Position in neutralen Worten nur aus sprachlichen Gründen, während der VDS sich eher auf soziale Konsequenzen konzentriert und sich das Ziel setzt, die deutsche Sprache vom Gendern zu retten.

Библиографический список

1. *Гриценко Е.С.* Язык как средство конструирования гендера. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Н. Новгород, 2005. 405 с.
2. *Курилина А.В.* Гендер: Лингвистические аспекты. Монография. Москва: Институт социологии РАН, 1999. 189 с.
3. *Kothoff H., Nübling D.* Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen: Narr, 2018. 393 S.
4. *Miller D.* Emotionalität und Wertung im Diskurs: Eine kontrastive Analyse deutscher und polnischer Presstexte zum EU-Beitritt Polens (Studien zur Text- und Diskursforschung, Band 9). Peter Lang, 2015. 292 S.
5. *Spitzmüller J., Warnke I.H.* Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin: Walter de Gruyter, 2011. S. 121–200.
6. *Wengeler M.* Topos und Diskurs: Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960-1985), Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag, 2012. 573 S. <https://doi.org/10.1515/9783110913187>

Источники

1. <https://gfds.de/gendersternchen/>
2. <https://vds-ev.de/aktionen/aufrufe/schluss-mit-gender-unfug/>
3. <https://www.deutschlandfunk.de/verein-deutsche-sprache-entwicklung-zur-sprach-pegida-100.html>

4. https://vds-ev.de/wp-content/uploads/2021/10/ag_gender_hazg.pdf
5. https://vds-ev.de/wp-content/uploads/2022/02/ag_gendersprache-Pro-Contra-Argumente.pdf

ARGUMENTATION STRATEGIES OF OPINION EXPRESSION IN THE GENDER ASTERISK DEBATE

E.A. Kovtunova, A.V. Iashkova

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

The following article examines argumentative strategies in the gender asterisk debate. The study recovers what kind of topoi can be noted in the gender asterisk discourse suggesting that there are existing formulated patterns of argumentation. The paper is based on the works by M. Wengeler, J. Spitzmüller, I. H. Warnke. The empirical material was collected from articles published on the websites of public organisations.

Index terms: gender linguistics, language criticism, discourse analysis, argumentation theory, gender asterisk.

Об авторах:

Ковтунова Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Санкт-Петербургского государственного университета; e-mail: michael19811974@mail.ru

Яшкова Анна Валерьевна – магистрант 2 курса кафедры немецкой филологии Санкт-Петербургского государственного университета; e-mail: avy98spb@gmail.com

УДК 81'24= 112.2

DIE FREMDSPRACHE ALS VERSTÄNDIGUNGSMITTEL ZUM AUSDRUCK DER WIRKLICHEN REDEABSICHT

N.D. Kulischowa

Staatliche Kuban Universität, Krasnodar

Die Sprache ist eine Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe von Lautzeichen Bewusstseinsinhalte zu fixieren und auszutauschen. Die Regeln der Verbundenheit der Zeichen sind von Sprache zu Sprache verschieden. Gleiche Bewusstseinsinhalte werden in verschiedenen Sprachen mit ganz anderen Mitteln ausgedrückt. Es ist schwierig, einem eine automatisierte Beherrschung der Sprachform einzuprägen.

Schlüsselwörter: Bewusstseinsinhalte, die Gliederung der Wirklichkeit, lebensecht sprechen, eine automatisierte Beherrschung der Sprachform.

Die Sprache ist eine Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe von Lautzeichen Bewusstseinsinhalte zu fixieren und auszutauschen. Doch die gegenseitige Zuordnung von Lautzeichen Bewusstseinsinhalten, wie auch die Regeln der Verbundenheit der Zeichen sind von Sprache zu Sprache verschieden.

Jede Sprache ist ein System der Verbindungen zwischen Form-, Stellung – und Abhängigkeitsmerkmalen von Lautzeichen und charakteristischen Merkmalen der Gegenstände (Sachverhalte, Relationen) der Wirklichkeit und des Denkens, die in den Bewusstseinsinhalten vereinigt sind. „Sprachliche Äußerungen allgemein müssen im Hinblick auf die Äußerungssituation, in der sie gemacht werden, als spezifische Handlungen interpretiert werden. Der Zweck sprachlicher Äußerungen, der Teil der Bedeutung dieser Äußerungen ist, besteht in erster Linie in der Koordination anderer Handlungen.“ [2, S.31]

In der Kommunikation treffen wir zuerst auf die ausgetauschten Laut - (Schrift-)folgen, die Rede (den Text), denn sie übertragen gedankliche Informationen. So wird empirisch das System der Sprache ermittelt. Die Gliederung der Bewusstseinsinhalte folgt eigenen Gesetzen. Sie ist nach ihrem Inhalt durch die Eigenschaften des an die natürliche und gesellschaftliche Umwelt adaptierten menschlichen Apperzeptionsapparates bestimmt.

Der Sprache kommt eine erhebliche Bedeutung zu. Grundsätzlich gleiche Bewusstseinsinhalte werden in verschiedenen Sprachen mit ganz anderen formalen Mitteln, d.h. mit ganz anderer Verteilung der Inhaltsmerkmale, auf die Redefolgen ausgedrückt. Die Struktur jeder Einzelsprache ist durchaus kein genaues Abbild von einer Modellierung allgemeiner Denkformen, sie ist außerordentlich beweglich. Die Gliederung der Wirklichkeit wird überhaupt nur relevant, insofern sie erkannt, d. h. in Bewusstseinsinhalte übergegangen ist. Für uns alle gilt, was Goethe den Mephistopheles im „Faust“ sagen lässt: „Schon gut! Nur muss man sich nicht allzu ängstlich quälen; denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ [1]

Es ist schwierig, einem eine automatisierte Beherrschung der Sprachform des Sprachmechanismus einzuprägen. Die Fähigkeit, aus dem bereit stehenden Wortschatz den fremdsprachigen Mechanismus der Satzbildung in Bewegung zu setzen, soll die erste Voraussetzung für die Konversation in einer fremden Sprache sein. Es wird noch eine Rede von einer echten Sprechfertigkeit sein, wenn der Lernende nicht imstande ist, seine Gedanken in der Fremdsprache auszudrücken.

Bis zum Endziel „Frei zu sprechen“ führt ein langer Weg. Welche Probleme sind dabei zu lösen? Um lebensecht sprechen zu können, braucht man einen ausreichenden eingepägten Vorrat von Sprechmustern der wirklich gesprochenen Rede. Aber auch das würde an sich selbst nicht genügen. Man muss die Lernenden direkt im Sprechen in den Sprachsituationen üben, in die sie geraten können, denn das Sprechen verläuft unter sehr verschiedenen Bedingungen und Umständen. Wir

wissen bereits, dass es bestimmte Grundtypen der Redeleistung gibt und das Sprechen sich in vielen Varianten und Kombinationen realisiert.

Sechs Grundkonversationstypen werden nun hier von uns behandelt:

1. Einzelinformation, Anfrage und Auskunft.

Die Fähigkeit, eine Frage (z.B. Wie heißen Sie? Wo wohnen Sie? Was kostet das?) zu stellen und sie zu beantworten, ist die Grundlage für die Verständigung. Darauf basiert alles weitere Sprechen in der fremden Sprache.

2. Situationsgespräch.

Das Gelegenheits-, Situationsgespräch (z.B. Alltagsthemen, wie Beim Einkaufen, Im Restaurant, Beim Arzt usw.) unterscheidet sich von der Einzelinformation dadurch, dass es an eine bestimmte konkrete Situation gebunden ist, in der es sich abspielt. Solches Gespräch verläuft immer ganz schablonenmäßig und kurz. In den Lehrbüchern für Fremdsprachen begegnet man dagegen Situationsgesprächen, die sich entweder weitschweifig ergehen oder so aufgebaut sind, dass sie möglichst viel Information zum gegebenen Thema enthalten. So ein Gespräch ist dann kein Gelegenheitsgespräch, sondern eine Sachbeschreibung.

Es ist die Meinung verbreitet, man müsse z.B. viele Namen für Speisen wissen, um sich ein Essen bestellen zu können. Die ist irrig: die Namen kann man ad hoc erlernen bzw. erfragen - oder einfach im Wörterbuch nachschlagen. Wichtig dabei muss sein, die häufig wiederkehrenden Schablonen zu beherrschen, weil die in viele Situationen passen. Für ein Gelegenheitsgespräch wird die Vermehrung der Kenntnisse, des Fachwortschatzes zum Gedächtnisballast.

3. Bericht oder Sachbeschreibung.

Das ist schon eine monologische Form, die Sachbeschreibung, Handlungsbericht, Erklärung eines Sachverhalts usw. erfasst. Diese Form ist sehr verbreitet allein deshalb, weil sie ein umfangreiches Wortgut zu einem bestimmten Thema ermöglicht. Es sei bemerkt, dass jede Beschreibung eine Funktion erfüllen sollte, sie sollte motiviert sein. So z.B. ist die Beschreibung einer Wohnung kein Selbstzweck mehr, wenn wir uns beraten würden, wie wir die Wohnung einrichten wollen.

4. Erzählung (Darstellung eines Erlebnisses).

In den Lehrbüchern ist auch die monologische Erzählung recht beliebt. Sie müsste allerdings für die Lernenden zum Vorbild und Anreiz werden, um dann ihre Erlebnisse selbst erzählen zu können. Dafür kommen viel eher Reportagen, Interviews aus dem Alltag, denn epische Geschichten sind kaum für eigene Sprechversuche der Lernenden geeignet.

5. Unterhaltungsgespräch (Austausch von Erlebnissen).

Das ist wiederum eine dialogische Form. Solcher Art Konversation (Austausch von Erlebnissen und Erfahrungen) wird in der Fremdsprache am häufigsten geführt. In der Tat wird in diesen Situationen (z.B. Auf dem Bahnhof, Im Hotel usw.) nur ganz wenig gesprochen, nur touristische Bedürfnisse, wo man nur mit ein paar Floskeln auskommt. Zu einem langen Gespräch kommt es erst dann, wenn wir uns mit einem bekannten, oder auch unbekanntem Ausländer zu unterhalten beginnen.

Ein solches Gespräch ist an keine konkrete Situation gebunden. Hauptsache dabei ist, dass die Gesprächspartner voneinander etwas Neues erfahren wollen; sie teilen einander verschiedenes mit, etwas über sich, über ihr Leben, über ihre Arbeit, über ihre Interessen und Ansichten, über ihr Land usw.

In den Lehrbüchern kommen solche Gespräche selten vor, weil sie meist nicht auf ein Thema eingestellt sind, man schweift vom Thema ab, bricht willkürlich ab und knüpft wieder an, springt auf ein anderes Thema über u. ä. Und doch zeigen sich eben in solchen Gesprächen besonders stark jene Funktionen der Sprache, die sonst im Fremdsprachenunterricht zu kurz kommen, wobei sie gerade lebenswichtig sind. All die vorher erwähnten Elemente der Darstellung (Information, Bericht, Erzählung) gehen in das Unterhaltungsgespräch ein, denn es baut auf den früheren Konversationstypen auf.

6. Diskussion, Streitgespräch, Meinungs austausch.

Bei der Unterhaltung wird nicht gestritten, weil das im Moment für unwichtig erachtet wird. In der Diskussion dagegen verteidigt jeder seine eigene Meinung mit mehr oder weniger Temperament und Logik. Die Diskussion ist hier auf ein Thema eingestellt, das wird von verschiedenen Seiten beleuchtet, zu dem eine unterschiedliche Stellung eingenommen wird, intellektuell oder emotionell gefärbt. Das Thema kann allgemein oder fachbezogen sein. Beim Streitgespräch sind die sprachlich-inhaltlichen Komponenten ausschlaggebend, die die Haltung, Stellungnahme der Gesprächspartner ausdrücken.

Es bleibt die Frage, auf welche Art und Weise man diese Konversationstypen einüben kann? Bei den Sprechübungen sollte man die Eigenart verschiedener Konversationstypen beachten, sie mit einsteigendem Schwierigkeitsgrad zur Übung einsetzen, damit die Übungssituation thematisch und situationsgebunden einer echten Sprechsituation nahekommt. Nur so kann man sich ein wenig auf den Schock vorbereiten, den für uns der erste fremdsprachige Umgang mit einem Ausländer in einer uralten Situation bedeutet.

Es genügt absolut nicht, wenn die Lernenden die Texte - wenn auch mit sprachlicher Umformung - immerhin nur reproduzieren. Die Reproduktion kann keine Konversation sein. Man muss im freien Sprechen so geübt werden, dass man dabei tatsächlich etwas mitteilt. Das ist von der ersten Stunde des Fremdsprachenunterrichts notwendig. Die Frage bleibt nur dann eine Frage, wenn man dadurch etwas Unbekanntes erfragen will. Mit dem mechanischen Drill Frage-Antwort dürfen wir, Lehrer, uns nicht begnügen. Wir müssen die Schüler mit individualisierten Fragen überschütten, damit die wirklich etwas mitteilen. Die Lernenden sollen etwas über sich selbst sagen, über ihr Land, ihr Leben, ihre Umwelt sagen können. Die Fragen werden immer mit dem Anwachsen der Sprachkenntnisse erweitert und geändert, dabei darf man die Schüler nicht überfordern, damit nicht die Muttersprache an die erste Stelle kommt. Stockt das Gespräch, greift der Lehrer ein. Schlagfertige Reaktion wird begrüßt, elliptische Antworten werden zugelassen, auch bevorzugt, doch mit einer natürlichen Intonation. Für dieses Frage - Antwort - Spiel braucht man unbedingt eine passende Reizfrage, die die Sprechlust wecken würde, sie zum Sprechen anreizt.

Bei einem so gelenkten Unterricht gebrauchen dann die Lernenden die Fremdsprache tatsächlich als Verständigungsmittel zum Ausdruck ihrer wirklichen Redeabsicht. So wird man die mündliche Sprache wirklich als Kommunikationsmittel beherrschen.

Jeder von uns hat ein unmittelbares Verhältnis zur Sprache. Die Sprache ist für uns Mittel und Gegenstand unserer Tätigkeit. Jeder ist Sprachbenutzer. Es wird von uns durch gute oder weniger gute Sprach- und Sprechbeispiele demonstriert, wie man Sprache verwendet und sprachliche Kommunikation gestaltet. Es ist der Lehrer, der zeigt, welche Bedeutung und welche Kraft die Sprache in der Kommunikation hat.

Literaturverzeichnis

1. *Rausch E.* Sprache im Unterricht. Berlin: VEB Volk und Wissen Verlag, 1986. 96 S.

2. *Wunderlich D.* Studien zur Sprachtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1976. 417 S.

Об авторах:

Кулишова Надежда Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: nadkulischowa0111@mail.ru

УДК 82:81`42

К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯВЛЕНИЯ «ПАРАТЕКСТУАЛЬНОСТЬ»

А.В. Куцевалова

Кубанский государственный университет, Краснодар

Теоретические положения в лингвистике, объясняющие значение явления «паратекстуальность» возникли во второй половине XX века. В 1982 году французский литературовед Жерар Женетт ввел термин «паратекст». Применение теории паратекстуальности позволяет объяснять взаимодействие текстов в самых разных проекциях. При этом важным является обращение к содержательно-смысловым единицам текста, структурно-композиционному построению текста, его семиотическим кодам. В данной статье рассматриваются подходы к исследованию явления паратекстуальности в отечественной и зарубежной лингвистике.

Ключевые слова: паратекстуальность, паратекст, текст, внутритекстовая открытость, эпиграф.

В российской науке явление паратекстуальности и вопросы паратекста рассматривались с 30-х гг. XX в. [Кржижановский 1931; Рубакин 1977; Реформатский 2004]. Более глубоко проблему текстовой периферии разработали французские ученые [Genette 1982, 1987; Lane 1992]. В 1987 г. Женетт публикует книгу, полностью посвященную паратексту, под названием "Seuils" (англ. "Paratexts: Thresholds of Interpretation"). Целью статьи является рассмотрение некоторых подходов к исследованию феномена паратекстуальности в отечественной и зарубежной лингвистике.

А. Д. Михелев понимает под паратекстуальностью отношение текста определенного произведения к его внетекстовой (*hors-texte*) части, к которой относятся заглавия, подзаголовки, промежуточные заголовки, предисловия, обращения, заметки, эпитафии, иллюстрации и обложки [6].

Паратекстуальность представляет собой отношение между текстом и заголовком, предисловием, послесловием. Как указывает И. В. Арнольд, в этих отношениях проявляются не только центробежные связи, но и композиционно важные центростремительные связи частей, которые находятся «рядом» с основным текстом (Арнольд 1995). Паратексты являются важными составляющими в композиционно-структурной организации текста. Это элемент, который занимает начальную и конечную позицию в структуре текста, вследствие чего эту часть текста называют сильной позицией – то, с чего начинается знакомство читателя с произведением. Это первое впечатление читателя от текста, от которого, возможно, зависит дальнейшая судьба отношений читатель/текст.

Паратекстуальность, согласно концепции Ж. Женетта, представляет собой связь текста с его паратекстами, например, названием, подзаголовком, эпитафией, примечаниями. Всевозможные трансформации исходного текста в виде пародий, имитаций или адаптаций являются основанием для выделения такого типа межтекстовых взаимодействий, как гипертекстуальность [9]. Женетт в своем труде "Seuils" отводит особую роль системному описанию и иллюстрированию текстовых принадлежностей в книгах. Он обращается к паратекстам, которые имеют задачу представить текст как отдельную форму литературного дискурса посредством специфических способов его оформления. Женетт утверждает, что «нет и никогда не было текста без паратекста» [Там же], потому что именно паратекст отличает текст от других текстов: «Паратекст, таким образом, является тем аксессуаром, благодаря которому текст становится книгой и как таковой предстает перед читателями и, в более широком смысле, перед публикой. Это не столько барьер или граница, сколько порог или, как выразился Х. Л. Борхес, «вестибюль», который предлагает каждому возможность войти или повернуть назад; «неопределенная зона», которая сама не имеет фиксированной границы ни внутри (в тексте), ни снаружи (в мировом дискурсе о тексте)» [11].

М. Ю. Казак и А. А. Махова, изучающие медиатексты, определяют паратекстуальность как «внутритекстовую открытость, излагая идею разложимости целого текста на его составляющие» [4, с. 175].

В отечественной и зарубежной лингвистике существует большое количество исследовательских работ, посвященных изучению феномена «паратекстуальность» или паратекстам. Рассмотрим некоторые из них. В монографии Кристофа Юргенсена "Paratextuelle Strategien der Lektürelenkung im Werk Arno Schmidt" паратекстуальность впервые описывается как часть литературно-теоретической дискуссии и указывается, что паратексты понимаются как гетерономный вспомогательный дискурс, находящийся на службе у текста. Кроме того, немецкий исследователь Юрген Сен утверждает, что, каждый паратекст имеет «прагматический статус», который меняется (но обычно намеренно) в зависимости от ситуации общения и передается от адресанта (автора) к адресату (аудитории) [10].

В контексте исследования паратекста неоднократно отмечалась концептуальная близость понятия парергона к понятию паратекста. Парергон («принадлежность, второстепенное произведение») – это приложение, принадлежность. Часто они представляют собой дополнения к текстам. Один из немецких исследователей – Мартин Гарстенбройнкруг, указывает, что функция паратекстов, таких как *parerga*, заключается не в том, чтобы привлекать внимание и отсылать к себе, а в том, чтобы как бы вливаться в произведение, которое они обрамляют [11]. Эрих Кляйншмидт утверждает, что термин „*parergon*“ мог быть концептуально направляющим для Женетта при разработке концепции паратекста, без его раскрытия [Там же].

Итальянский исследователь, Исидоро дель Лунго, излагает модель анализа Женетта, особенно выделяя принцип порога, который устраняет понятие фиксированных (текстуальных) границ и заменяет концепцию разделения концепцией перехода. Дель Лунго подчеркивает пространственно-временную изменчивость отношений между текстом и паратекстом (т.е. размытость границ между ними), различные способы расположения паратекста и текста, время появления паратекста по отношению к генезису литературного произведения, а также временной статус, который затрудняет теоретизирование и точное определение функции и взаимодействия паратекста и текста, особенно применительно к различным литературным жанрам [Там же].

А. Ф. Ибраева рассматривает в качестве паратекстуального элемента «имя автора» в контексте оформления обложки книги и не различает понятия «паратекст» и «паратекстуальность», утверждая, что «ученые разделяют паратекст на авторский и издательский паратексты и говорят, что им присущи разные цели и задачи, что при оформлении обложки книги эти два вида паратекстуальности работают в тандеме для привлечения внимания читателя к данному произведению» [3].

Категорию «паратекстуальности», характерную для постмодернистского дискурса, на основе разного корпуса эпиграфов

рассматривает А. А. Акатова. В своих трудах она анализирует эпиграф как текстологическую единицу, представленную в виде объединения двух уровней текста (глубинного и поверхностного). «Эпиграф, обладая семантико-семиотической наполненностью, создает коммуникативное пространство текста и одновременно определяется этим коммуникативным пространством. Эпиграф в романе несет субъектную, фактологическую, концептуальную и подтекстовую информацию, он выполняет диалогизирующую и формоопределяющую функции» [1].

Н. С. Олизько анализирует категорию паратекстуальности, появление которой, прежде всего, обусловлено диалогической природой произведения, оценочным и критическим осмыслением основного текста. Автор рассматривает, с одной стороны, основной текст и паратекстовые составляющие как единое целое – произведение с общим целевым назначением, которому подчиняются частные цели единиц паратекста [7]. С другой стороны, «это самостоятельные тексты, расположенные на разных уровнях в иерархии «текст – паратекст» [Там же].

В современной отечественной лингвистике актуальными считаются исследования роли паратекстов в репрезентации концептуальной авторской картины мира. Н.И. Новиков, например, анализирует смыслы, формируемые околотекстовым пространством произведений. Спецификой предисловия как паратекста является свобода содержательного вектора, что определяет существенные различия формируемых текстовых концептов. Специфика авторских и издательских предисловий реализуется в способах репрезентации событийности и в дискурсивной организации взаимодействия создателя текста и потенциального читателя [5]. «Одна языковая личность, решая типовую творческую задачу по созданию паратекста, может выбирать ту или иную тактику создания образа автора, определяя его позицию в коммуникативном треугольнике «автор – читатель – издатель» [Там же].

Известны также исследования паратекстуальности и паратекстов в области интермедиальности. Опираясь на типологию одного из ведущих теоретиков интермедиальности Ирины Раевски (Irina Rajewski) интермедиальный аспект паратекстуальности можно анализировать как, во-первых, «медиальную комбинацию» (medial combination) на обложке книги, где непосредственно соединяются слово и изображение; во-вторых, «медиальную транспозицию» ("medial transposition") в иллюстрациях, если рассматривать их как самостоятельные произведения искусства; в-третьих, «интермедиальные отсылки» ("intermedial references") в вербальном тексте к произведениям визуальных искусств и наоборот [2].

Феномен паратекстуальности берет свое начало в Раннее Новое время. Н.В. Пономарева рассматривает коммуникативно-прагматический потенциал гравюры и текста на примере немецко-прозаического романа XV–XVI вв, реализуя его коммуникативно-прагматическую нагрузку на уровне паратекста – иллюстративного материала в виде гравюр. Автор проводит

анализ нескольких романов на предмет наличия взаимосвязей гравюр и содержания текстовых частей [8].

В отечественной и зарубежной лингвистике существует большое количество определений явления «паратекстуальность». Паратекстуальность – это отношение текста к его внетекстовой части, отношение текста к его паратекстам. Паратексты образуют тексты по-разному. Они воспринимаются как текстовые единицы только тогда, когда они сообщаются публике как таковые - и эта коммуникация в решающей степени контролируется паратекстами, написанными или разработанными автором, редактором и издателем. Согласно названию оригинального французского издания, *Seuils* книги Женетта "Paratexte", которое актуально для исследований паратекста - "seuils" можно перевести как «пороги» - паратексты в первую очередь обрамляют пограничные области. Паратексты/парерга, являются прагматико-стратегическими зонами посредничества. Они могут относиться к отдельному произведению или (в целом) к произведению и, таким образом, являются зонами организованной трансакции, составляющей произведение.

Библиографический список

1. *Акатова А.А.* Семантика паратекстуальности (на материале романа Джона Фаулза «Женщина французского лейтенанта») Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. С. 79–83.

2. *Бочкарева Н.С., Графова О.И.* Паратекст романа А.С. Байетт «Дева в саду» в аспекте интермедальности Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. С. 199–211.

3. *Ибраева А.Ф.* Паратекст и интрпретация: практический анализ (на материале произведения А. Кристи “Sparkling cyanide”). еждународный научно-исследовательский журнал. 2016, С. 137–140.

4. *Казак М.Ю, Махова А.А.* Медиатексты в аспекте теории интертекстуальности и прецедентности. Гуманитарные науки. 2011. С. 175–182.

5. *Корниенко Е.Р.* Предисловие как паратекст (на материале наследия Н. И. Новикова). *Political Linguistics*. 2019, P. 89–95.

6. *Михелев А.Д.* Интертекстуальность и паратекстуальность как способ смыслового расширения и эстетизации детективных романов Сан-Антонио (Фредерико Дара), 2016. С. 113–116. ISSN 2409-1154.

7. *Олизько Н.С.* Семиотика-синергетическая трактовка паратекста (на материале творчества Дж.Барта). 2016. С. 71–75.

8. *Пономарева Н.В.* Коммуникативно-прагматический потенциал гравюры и текста в немецком прозаическом романе XV-XVI, Научные труды факультета журналистики КубГУ:25лет журналистскому образованию на Кубани. Краснодар: Новация. 2016. 232 с.

9. *Genette G.*: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2001. Veröffentlicht mit der Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 483-G24. S. 328.

10. *Jürgensen C.* „Der Rahmen arbeitet“. Paratextuelle Strategien der Lektürelenkung im Werk Arno Schmidts. Veröffentlicht mit der Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 483-G24, S. 328.

11. *Martin G.* Paradigma Paratextualität. Einsichten und Aussichten. Zum Potential eines paratextuellen Forschungsansatzes für die Beschreibung moderner Autorschaft. Veröffentlicht mit der Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 483-G24. S. 328.

ON THE QUESTION OF APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON OF "PARATEXTUALITY"

A.V. Kutsevalova

Kuban State University, Krasnodar

Theoretical positions in linguistics explaining the meaning of the phenomenon of "paratextuality" emerged in the second half of the 20th century. In 1982, French literary scholar Gérard Genette coined the term 'paratext'. The application of the theory of paratextuality allows us to explain the interaction of texts in a variety of projections. At the same time, it is important to refer to the content and semantic units of the text, the structural and compositional structure of the text, and its semiotic codes. This article reviews the approaches to the study of the phenomenon of paratextuality in domestic and foreign linguistics.

Index terms: paratextuality, paratext, text, intra-textual openness, epigraph.

Об авторах:

Кутсевалова Анастасия Валерьевна – ассистент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: kucevalova1304@gmail.com

УДК 82–312.4

LINGUA-LANDESKUNDE IM WERDEN: BEGRIFFE, ZIELSETZUNGEN, DIDAKTISCHE ANSÄTZE

З.И. Ломинина, Е.Д. Петрова, А. Пшенов

Кубанский государственный университет, Краснодар

Im vorliegenden Beitrag wird das aktuelle Thema der Aneignung von Wissen, Fakten und Daten des fremden Landes im Landeskundeunterricht

behandelt. Es wird auf konkrete Begriffe und Ansätze eingegangen, die sich durch verschiedene Besonderheiten kennzeichnen.

Schlüsselwörter: informationsbezogene, sprachbezogene, interkulturelle Landeskunde, drei didaktische Ansätze, Lernziel und Lerninhalte, als Orientierungshilfe, die Integration in die eigene Kultur, bei der Wissensvermittlung.

Der Begriff ‚Landeskunde‘ hat eine lange Entwicklungsgeschichte und bleibt heutzutage immer noch nicht eindeutig. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Entwicklungsformen von diesem Begriff, die man in drei Richtungen aufteilen könnte:

- die informationsbezogene Landeskunde;
- die sprachbezogene Landeskunde;
- die interkulturelle Landeskunde.

Die informationsbezogene Landeskunde, wird von W. Hackl in seinem gleichnamigen Beitrag, erschienen im Handbuch „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, erklärt. Diese Landeskunde bedeutet „den Versuch, das Wissen, die Analyse- und Verstehenskompetenz von der Fähigkeit zum Sprachhandeln und von der Kommunikationskompetenz abzuheben.“ Diese Landeskunde kann heute als „altmodisch“ bezeichnet werden, aber war vor einigen Jahrzehnten in der DDR noch sehr beliebt und verbreitet [3, S. 1466].

Die sprachbezogene Landeskunde „berücksichtigt den Zusammenhang von Sprachenlernen und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht zum zentralen Anliegen“. So schreibt R. Betterman in seinem Artikel „Sprachbezogene Landeskunde“. Wie der Titel schon lautet, steht die Sprache hier im Mittelpunkt und anhand der Entwicklung der fremden Sprache wird die Kultur untersucht [2, S. 1454].

Die interkulturelle Landeskunde wird von U. Zeuner in seinem Artikel „Interkulturelle Landeskunde“ behandelt. Diese Art von Landeskunde hat sich eigentlich aus der sprachbezogenen Landeskunde ergeben, fügt aber ein weiteres Element dazu: Kulturverstehen und Fremdverstehen werden ab jetzt gleichberechtigt, wo der Schwerpunkt bei der sprachbezogenen Landeskunde vor allem auf dem Kulturverstehen liegt [5, S. 1472]. Der Unterschied zwischen Kultur- und Fremdverstehen liegt darin, dass man sich bei Kulturverstehen in die Kultur vertieft und versucht, diese oder jene Kultur zu verstehen, während man beim Fremdverstehen auch wirklich versucht die Perspektive von dem, der dieser Fremdkultur angehört, zu übernehmen und sie mit der eigenen Kultur vergleicht. Dieses Fremdverstehen ist in der interkulturellen Landeskunde das Wichtigste, was die Studierenden und Fremdsprachenlerner erwerben können.

Es reicht also nicht aus, die Landeskunde, und wie die Menschen in einer fremden Kultur leben, zu lernen. Man muss lernen mit dieser Kultur kommunizieren und sie mit der eigenen Kultur vergleichen. Der Prozess ‚der Interkulturalität‘ wird in der Landeskunde durch die Internationalisierung der menschlichen Kontakte in der Welt immer wichtiger.

Von diesem Standpunkt aus sei es auch sehr wichtig, das Ziel der Landeskunde im deutschen Unterricht festzustellen. Viele Autoren, die sich mit der Landeskunde beschäftigen, formulieren die Ziele der Landeskunde womöglich anders. Die Landeskunde ist mit vielen anderen Fachbereichen wie Kultur, Sprache, Erdkunde, Geschichte sehr eng verbunden, deswegen gibt es viele unterschiedliche Zielsetzungen und verschiedene Forschungsrichtungen, was eine Erklärung gibt, warum es für den Landeskundeunterricht so schwierig ist, die Ziele und Inhalte des Faches zu bestimmen. Man könnte in diesem Sinne über die Didaktik der Lingua-Landeskunde reden.

Unter dem Begriff „Lingua-Landeskunde“ wird hier der Bereich des Wissens über geografische, politische, wirtschaftliche und soziale sowie kulturelle Gegebenheiten eines Landes, seine Menschen und deren Verhaltensweisen, verknüpft mit Kenntnissen von national-spezifischen Realien, zusammengefasst. Die Kompetenz eines Fremdsprachlers sollte dabei das adäquate Verstehen von authentischen schriftlichen Mitteilungen oder mündlichen Äußerungen der Muttersprachler ermöglichen und einwandfreie Sprachmittlung gewährleisten.

Man teilt die Lernziele der Lingua-Landeskunde nämlich in drei didaktische Ansätze: den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz. Eine kleine Bemerkung hierzu ist, diese Fachbegriffe sind von A. Pauldrach in die Sprachdidaktik eingeführt [4, S. 15] und weiter von U. Zeuner etwas vertieft worden.

Die Lerninhalte des kognitiven Ansatzes sind überwiegend Realien und als Lernziel ist hier die Aneignung von Wissen, Fakten und Daten über ein Land zu nennen.

Im Vordergrund des kommunikativen Ansatzes stehen Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Das Lernziel ist die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache.

Im interkulturellen Ansatz formuliert man das Lernziel als Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten bei der Wissensvermittlung. Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt und umgekehrt relativiert und gedeutet.

Insofern halten wir es für berechtigt, von einer eigenständigen interkulturellen Lingua-Landeskunde zu sprechen, die die verwendbaren Aspekte des kognitiven und kommunikativen Ansatzes gewissermaßen aufheben und unter interkulturellen Vorzeichen weiterführen kann.

Bevor wir uns der Zielsetzung und der Gestaltung von Aufgaben zuwenden, soll es gesagt werden, dass der Deutschsprachenunterricht viel antun kann, um etwas mehr über anderes Land zu erfahren. Da werden verschiedene Sprachmittel benötigt, um diese oder jene Tatsachen zu begreifen und empirisch sie zu ermitteln. Und wir versuchen auch im sprachlichen Bereich als beispielsweise Dialekte und Anglizismen etwas zu erforschen.

Die Welt entwickelt sich heutzutage in einem gigantischen Tempo in allen Bereichen und Deutschland ist in dieser Hinsicht führend. Auch der sprachliche Bereich bleibt keine Ausnahme. Täglich neuer Wortschatz reichert das

Sprachpotenzial des Landes immer mehr an. In Deutschland gibt es erst nach dem XVIII. und dem XIX. Jh. festgelegte Sprach- und Grammatiknormen, was 200 – 300 Jahre her ist, und im Vergleich zur Geschichte der Welt nur ein winziger Zeitraum ist. Davor hatte Deutschland keine festgelegten Normen und alle germanischen Stämme und ihre Nachfolger sprachen in verschiedenen Dialekten, die sich gegenseitig ähnelten. Eine große Zahl an Dialekten gibt es auch heute noch. In jedem Bundesland Deutschlands gibt es einen Dialekt, den die Bewohner meist zu Hause sprechen. Das ist aber nicht die einzige Besonderheit.

Da die englische Sprache eine Weltsprache ist, werden viele Wörter aus dem Englischen ins Deutsche integriert. Der Anteil der sogenannten „Anglizismen“ wurde im Laufe der Geschichte untersucht. In der ersten untersuchten Zeitscheibe von 1905–1914 sind unter 371.574 gezählten Wörtern 1299, die aus dem Englischen stammen. Ihr Anteil lag damals bei 0,35 Prozent. Um die Jahrtausendwende hat sich der Anteil deutlich erhöht: Unter den 381.191 wörterbuchfähigen Wörtern finden sich 13.301 Anglizismen, das sind 3,5 Prozent – 10-mal so viel wie in den Jahren 1905–1914. Diese Hierarchie ist in unserer Gegenwart gründlich durcheinandergelassen: Die zehn häufigsten Substantive unter den Anglizismen sind 1995–2004: *Dollar, Team, Londoner, Partner, Trainer, Internet, Konzern, Manager, Job und Computer*. Bei den Verben: *stoppen, testen, trainieren, parken, schockieren, surfen, flirten, interviewen und klicken* sind an der Spitze. Bei den Adjektiven sind es: *fair, live, fit, cool, touristisch, clever, crazy, happy und geklont*.

Die Tendenz Anglizismen zu verwenden, erfasst heutzutage sehr intensiv die Jugend. Dies beeinflussen soziale Medien, die mit der englischen Sprache überfüllt sind, in einer sehr starken Weise. Wörter und Wendungen, wie zum Beispiel: *Im Internet surfen, chatten* (mit jemandem *per Handy* Nachrichten schreiben), *Bilder posten* (Fotos in soziale Medien stellen), *Voice Messages* (Sprachnachrichten) und *Handy* (statt Mobiltelefon) sind schon Routine.

Nehmen wir als Beispiel das Wort Geld. Ein deutsches Sprichwort lautet: *Über Geld spricht man nicht*. Doch mit einem der zahlreichen Synonyme, die es im Deutschen für das Wort Geld gibt, lässt sich das Tabu leicht umgehen. Neben dem englischen *Cash* und *Money* gibt es *buntes Papier*. So ein Synonym lässt sich ganz einfach erklären, weil die deutschen Banknoten verschiedene Farben haben. Jeder Geldschein hat auch seine eigene Benennung. Zum Beispiel: 50 Euro Schein – *der Fuffi*, 100 Euro Schein – *der Grüne*, 500 Euro Schein – *der Lilane* usw.

Wir haben auch festgestellt, dass die Sprichwörter ebenso wichtig für die Kultur der Deutschsprachigen sind. Schauen wir uns die Sprichwörter, die sich auf Naturphänomene beziehen, an. Das deutsche Sprichwort *Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer* gibt fast direkt das russische Sprichwort *Одна ласточка весны не делает* wieder. Allerdings gibt es einen Unterschied in der Interpretation des deutschen Sprichworts ins Russische, denn in der deutschen Version heißt es statt *Frühling – Sommer*: *Одна ласточка лета не делает*.

Das Sprichwort *Das ist wie Sommer und Winter – как лето и зима* – steht für Kontrast, Antithese und wird verwendet, wenn über unvereinbare,

entgegengesetzte Dinge gesprochen wird und entspricht dem russischen Sprichwort *Как небо и земля* [1].

Das kognitive Verständnis von verschiedenen Wissen, Fakten und Daten – Realien, von Erfahrungen, Kenntnissen und Einstellungen der Lernenden, von Sprichwörtern des fremdes Landes kann sowohl helfen unsere Sprachkenntnisse zu explizieren, zu relativieren und einzuordnen als auch im Weiteren eine richtige kognitive Erklärungs- und Aufklärungsarbeit im interkulturellen Verhaltenswesen zu leisten.

Insofern dienen solche Beispiele durchaus als Orientierungshilfe, unterstützen den Aufbau des Wertes der Fremden und erleichtern die Integration in die eigene Kultur bei der Wissensvermittlung.

Literaturverzeichnis

1. *Мальцева Д.Г.* Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache: Лингвострановедческий словарь. 2-е изд. Москва: ООО Издательство «АСТ», 2001. 416 с. ISBN 5-17-009683-6.

2. *Betterman R.* Sprachbezogene Landeskunde. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Krumm, Hans-Jürgen., Bnd.: 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2010. S. 1454–1465.

3. *Hackl W.* Informationsbezogene Landeskunde. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Krumm, Hans-Jürgen., Bnd.: 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2010. S. 1465–1471.

4. *Pauldrach A.* Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett Verlag. 1992. S. 165.

5. *Zeuner U.* Interkulturelle Landeskunde. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Krumm, Hans-Jürgen., Bnd.: 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2010. S. 1452–1474.

Об авторах:

Ломинина Зоя Ильинична – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: zojalominina58@yandex.ru

Петрова Екатерина Дмитриевна – студентка группы 207, 2 курс, направление 45.03.01 Филология, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет; e-mail: pak_ekaterina@ro.ru

Пшенов Алекс – студент группы 207, 2 курс, направление 45.03.01 Филология, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет; e-mail: kus071101@gmail.com

IMPFPFLICHT IM GESELLSCHAFTLICHEN KONTEXT

H. Lörcher

*Staatliches Wirtschaftsgymnasium Willy-Hellpach, Heidelberg
Institut für Didaktik, Karlsruhe*

Die folgenden Ausführungen analysieren das Phänomen Impfpflicht, das seit Ende 2021 in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten diskutiert wird. An Beispielen wird zu zeigen sein, was unter Impfpflicht aus sprachwissenschaftlicher, ärztlicher und politischer Sicht zu verstehen ist.

Schlagwörter: Impfpflicht, allgemeine gesetzliche Impfpflicht, einrichtungsbezogene Impfpflicht, verhältnismäßig, unverhältnismäßig.

Das Wort Impfpflicht ist keineswegs neu, es rückt aber immer wieder im Zusammenhang mit Krankheiten und Pandemien in den Focus. Auch in der Covid-19-Pandemie kam das Wort Impfpflicht wieder in Gebrauch, und zwar als ein Sachverhalt, dessen Umsetzung in eine reale Handlung ausgeschlossen wurde. Führende Politiker waren sich darin zunächst einig, keine Impfpflicht einzuführen.

(1) „Aber eine Impfpflicht wird es nicht geben. Das will niemand, der Verantwortung trägt“ [6]

(2) „Wir haben zugesagt, dass es keine Impfpflicht geben wird“ [6]

(3) „Ich habe im Bundestag mein Wort gegeben: In dieser Pandemie wird es keine Impfpflicht geben“ [6]

(4) „Wir haben jetzt keine Impfpflicht und wollen sie auch nicht einführen“ [1]

In den Äußerungen (1) und (2) wird „zugesagt“, dass keine Impfpflicht eingeführt wird, in Äußerung (3) wird ein Versprechen gegeben, Äußerung (4) verweist auf eine zukünftige Handlung: „wollen sie nicht einführen“.

Seit Ende 2021 plädieren jedoch viele Politiker für die Einführung einer Impfpflicht, stellvertretend seien zitiert:

(5) „die Impfpflicht (sic!) sei ‚unerlässlich‘ – ‚sonst kommen wir immer wieder in die Dauerschleife von Lockerung und Lockdown‘“ [2]

(6) „er habe bislang geglaubt, dass sich ‚sehr viel mehr Menschen impfen lassen werden als es bis heute tatsächlich der Fall ist‘. Er habe deshalb ‚immer sehr überzeugt‘ gesagt, es werde keine Impfpflicht kommen. ‚Das war ein Fehler.‘“ [2]

Die Impfpflicht wird als einzige Möglichkeit gesehen, das Pandemiegeschehen einzudämmen, sie sei „unerlässlich“ (5), denn dies führe zu einer „Dauerschleife von Lockerung und Lockdown“, was mit letzterem gemeint ist, bleibt offen, denn mögliche Adressaten und die Zeitdauer dieser „Dauerschleife“ werden nicht genannt. In Äußerung (6) wird die Ablehnung einer Impfpflicht als „Fehler“ angesehen, begründet wird dies mit der zu geringen Zahl

der Impfwilligen. Der Vorwurf bleibt im Allgemeinen, nicht genannt wird zum Beispiel die Zahl der Geimpften, der Ungeimpften und der noch zu Impfinden.

Vertreter der Ärzteschaft befürworteten zwar eine Impfpflicht, lehnen es aber ab, dass die Ärzte diese Impfpflicht in den Praxen durchsetzen:

(7) „Wir möchten in den Praxen keine Menschen haben, die auf behördliche Anweisungen zu einer Impfung kommen“ [11]

(8) „Wir werden unseren Ärzten nicht zumuten, eine Impfpflicht gegen den Willen der Patienten zu exekutieren“ [11]

(9) „Die Praxen sind kein Ort, um staatliche Maßnahmen durchzusetzen, sondern leben vom Vertrauensverhältnis zwischen Arzt und Patient“ [11]

(10) . . . „die Entscheidung um die Impfpflicht ist eine politische. Wenn die Bundesregierung diese beschließen will, muss sie sich auch um die Umsetzung kümmern“ [11]

Im Gegensatz zu den Äußerungen (1) bis (6) werden in den Äußerungen (7) bis (10) die Adressaten, Ärzte, Patienten und Politiker, zum einen genannt, zum anderen werden Handlungsanweisungen gegeben: „wir möchten ... keine“ (7), „wir werden den Ärzten nicht zumuten ... zu exekutieren“ (8), „staatliche Maßnahmen durchzusetzen“ (9), „die Bundesregierung beschließen ... muss ... um die Umsetzung kümmern“ (10). Auch der Sachverhalt, um den es geht, ist eindeutig: „keine Menschen, die auf behördliche Anweisungen ... kommen“ (7), „gegen den Willen der Patienten“ (8), „Praxen ... kein Ort“ (9), „Vertrauensverhältnis“ (10), „Entscheidung ... politische“ (10).

Im Allgemeinen verstehen wir also, was gemeint ist, wenn jemand das Wort Impfpflicht gebraucht. Die Bedeutung eines Wortes wie Impfpflicht ist aufgrund der analysierten Äußerungen (1) bis (10) nicht als einmal festgesetzte Definition bezüglich eines Gegenstandes oder Sachverhaltes zu verstehen, sondern die „Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ [12, S. 41].

Die Äußerungen (1) bis (10) werden also wahrscheinlich verstanden werden: In (1) bis (4) ist Impfpflicht eine Handlung, die nicht ausgeführt werden soll, in (5) und (6) dagegen ist Impfpflicht eine Handlung, ausgeführt werden soll. In den Äußerungen (7) bis (10) geht es um Impfpflicht als einer Handlung, die ihn bestimmter Weise ausgeführt werden soll bzw. nicht ausgeführt werden soll.

Was allerdings genau unter Impfpflicht zu verstehen ist, wird nicht gesagt. Impfpflicht beinhaltet eine „Verpflichtung, sich, sein Kind oder ein Tier impfen zu lassen“ [4] und es ist eine „meist durch Androhung von Sanktionen durchgesetzte Anordnung, sich oder die Personen bzw. Tiere, für die man verantwortlich ist, impfen zu lassen“ [5]. Ende 2021, zum Zeitpunkt der Äußerungen (5) und (6) ist aber bereits eine sogenannte einrichtungsbezogene Impfpflicht beschlossen, d. h., dass „Beschäftigte in Einrichtungen des Gesundheits- und Pflegebereichs“ [9] künftig nachweisen müssen, dass sie geimpft oder genesen sind oder aus medizinischen Gründen nicht geimpft werden können. Ab dem 16. März 2022 gilt in medizinischen und pflegerischen Einrichtungen eine „einrichtungsbezogene Impfpflicht.“ [9]. Auch lagen Ende 2021 drei Abstimmungsanträge im Deutschen Bundestag vor, zwei Anträge befürworteten eine allgemeine Impfpflicht ab 18 Jahren bzw. ab 60 Jahren, ein dritter Antrag lehnte die Impfpflicht ab [2]. Alle Anträge fanden im Frühjahr 2022 keine Mehrheit.

Eine wichtige Rolle in der Debatte um eine Impfpflicht spielt der Deutsche Ethikrat, ein unabhängiger Sachverständigenrat, der in allen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und rechtlichen Fragen und deren möglicher Folgen Orientierung bieten soll [3]. Zur Frage einer allgemeinen Impfpflicht verfasste der Ethikrat eine „AD-HOC-Empfehlung“, die als Orientierung für Politiker, Abgeordnete und alle Interessierten gedacht ist. Die Verfasser konstatieren zunächst eine „faktische Unsicherheit“ aufgrund der sich ständig ändernden Pandemielage und daraus resultierend eine „kommunikative Unsicherheit“ [3, S. 2] d.h., es ist angesichts der Umstände den Experten nicht klar, wie sie über das Pandemiegeschehen, das ständig neue Erkenntnisse berücksichtigen muss, sprechen sollen. Dennoch empfehlen sie eine gesetzliche Impfpflicht [3, S. 2], obwohl diese der Selbstbestimmung „über den eigenen Körper“ und den „Persönlichkeitsrechte(n)“ [3, S. 2] widerspricht.

Insgesamt werden acht Argumente gegen eine allgemeine gesetzliche Impfpflicht angeführt und fünf Argumente für eine solche Impfpflicht [3, S. 11–16].

Im Folgenden werden die jeweils zwei ersten Argumente exemplarisch analysiert. Eine „allgemeine gesetzliche Impfpflicht“ sei ein möglicherweise „unverhältnismäßiger Eingriff in persönliche Freiheit und körperliche Unversehrtheit“, die Begründung der Verfasser lautet: „Das wohl wesentlichste Argument, das gegen die allgemeine gesetzliche Impfpflicht vorgebracht wird, betrifft ihre Verhältnismäßigkeit.“ [3, S. 11]. Das entsprechende Pro-Argument dagegen hält eine allgemeine gesetzliche Impfpflicht für einen „(v)erhältnismäßige(n) Eingriff in körperliche Selbstbestimmung und Unversehrtheit“. Die Verfasser begründen diese Impfpflicht als „aktuell geeignet“, „angemessen“, „zumutbar“ und „verhältnismäßig“ [3, S. 13]

Eine statistische Auswertung der AD-HOC-Empfehlung nach Häufigkeit ergibt folgendes Bild: Impfpflicht – 126 Nennungen, allgemeine gesetzliche Impfpflicht – 10, einrichtungsbezogene Impfpflicht – 4, persönliche Freiheit – 3, körperliche Unversehrtheit – 9, körperliche Selbstbestimmung – 1, unverhältnismäßig - 1, Verhältnismäßigkeit – 5, verhältnismäßig – 11.

Die Ausdrücke Impfpflicht und Verhältnismäßigkeit/verhältnismäßig werden signifikant häufiger genannt als persönliche(r) Freiheit, körperliche(r) Unversehrtheit, körperliche(r) Selbstbestimmung und unverhältnismäßig. Dabei setzen die Verfasser voraus, dass verstanden wird, was mit Impfpflicht gemeint ist. Untersucht man als exemplarische Beispiele die Ausdrücke Verhältnismäßigkeit/verhältnismäßig/unverhältnismäßig, die sowohl im Pro-Argument als auch im Contra-Argument genannt werden, so steht der „unverhältnismäßige(r) Eingriff“ dem „verhältnismäßige(n) Eingriff“ gegenüber, in der Begründung wird auf die „Verhältnismäßigkeit“ bzw. auf „verhältnismäßig“ verwiesen. Der Ausdruck unverhältnismäßig bedeutet „allzu sehr vom normalen Maß abweichend“ [4], z. B. „es ist unverhältnismäßig kalt“ [4]. Was ist mit „unverhältnismäßig kalt“ gemeint? Wenn jemand zwanzig Grad als „unverhältnismäßig kalt“ empfindet, so könnte man fragen, ob dies für das Frühjahr, den Sommer, Herbst oder Winter gilt. Man könnte auch fragen, ob derjenige vielleicht krank ist. Man könnte jedenfalls leicht herausfinden, was der

andere meint. Der Ausdruck Verhältnismäßigkeit wird als „Angemessenheit, Entsprechung“ definiert [4], verhältnismäßig steht „im Verhältnis . . . zu etwas anderem“, „verglichen mit oder gemessen an etwas anderem, relativ . . .“, als Beispiele werden genannt: „eine verhältnismäßig hohe Besucherzahl“, „in verhältnismäßig kurzer Zeit“, „diese Arbeit ist verhältnismäßig leicht“ [4]. Auch hier könnte man durch Fragen herausfinden, was der andere jeweils mit verhältnismäßig und Verhältnismäßigkeit meint. Die Ausdrücke „ein verhältnismäßiger Eingriff“ bzw. „ein unverhältnismäßiger Eingriff“ können im Zusammenhang mit der Impfpflicht genau deshalb unterschiedlich gebraucht werden und damit zu Missverständnissen führen, weil der Vergleichspunkt fehlt: „ein verhältnismäßiger Eingriff“ bzw. „ein unverhältnismäßiger Eingriff“ gemessen an wem, an was, wo, wann und warum. Eine nähere Bestimmung erscheint umso wichtiger, als zu verhältnismäßig achtundzwanzig Synonyme und zu unverhältnismäßig achtzehn Synonyme im Duden genannt werden [4].

Dass der Gebrauch von verhältnismäßig als Begründung für eine Impfpflicht zu Missverständnissen führt, zeigt sich in einem Zeitungsinterview des derzeitigen Gesundheitsministers. Der Interviewer fragt, nachdem er auf mildere Verläufe der Covid-19-Erkrankung hingewiesen hat: „Warum halten Sie eine allgemeine Impfpflicht trotzdem für verhältnismäßig?“. Die Antwort des Ministers: „Tatsächlich sinkt dank Omikron das Risiko einer schweren Erkrankung. Die Impfpflicht brauchen wir aber trotzdem. Omikron ist sonst eine schmutzige Impfung durch die Hintertür.“ [10]. Die Frage bezieht sich auf die Verhältnismäßigkeit einer allgemeinen Impfpflicht, der interviewte Minister versucht nicht zu erklären, was mit verhältnismäßig in Bezug auf eine „allgemeine Impfpflicht“ gemeint ist. Er konstruiert einen unlogischen Zusammenhang: „trotzdem“. Die Frage nach der Verhältnismäßigkeit einer Impfpflicht, beantwortet er damit nicht. Auch was unter verhältnismäßig zu verstehen ist, wird nicht erläutert.

Die Analyse hat ergeben, dass Impfpflicht in unterschiedlichen Kontexten gebraucht wird, dabei wird vorausgesetzt, dass jeder versteht, was damit gemeint ist. Die Politiker lehnen die Impfpflicht zunächst ab, befürworten sie dann, die Adressaten einer Impfpflicht, auch Zeit, Ort und Umsetzung einer Impfpflicht werden nicht genannt. Die Vertreter der Ärzte wenden sich an die Adressaten und befassen sich mit Fragen der praktischen Umsetzung einer Impfpflicht. In den Ausführungen des Ethikrates geht es um die Verhältnismäßigkeit einer allgemeinen gesetzlichen Impfpflicht, die die Experten nach Darlegung von Argumenten für „verhältnismäßig“ halten. Was mit verhältnismäßig gemeint ist, wird vorausgesetzt, was angesichts des unterschiedlichen Gebrauchs von verhältnismäßig zu Missverständnissen führen kann. Definiert wird Impfpflicht im Gesetz zur einrichtungsbezogenen Impfpflicht und in den Anträgen der Bundestagsabgeordneten.

Die Analyse hat gezeigt, dass es im Sinne eines erfolgreichen Diskurses zwingend erforderlich ist, den Gebrauch von Ausdrücken, wie zum Beispiel Impfpflicht, die eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Debatte spielen, genau zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

1. Der Spiegel vom 02.12.2021 / URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/corona-impfpflicht-wie-sich-die-aussagen-der-politik-geaendert-haben-a-75ab35b0-29c8-4547-bf3e-c40fe13dce38>.
2. Deutsches Ärzteblatt vom 23.12.2021 / URL: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/130367/Stimmen-fuer-allgemeine-Impfpflicht-mehren-sich-parteiuebergreifend?rt=d20ba94e8f269ae6078a05498829e3f9>
3. Deutscher Ethikrat / <https://www.ethikrat.org/> Ethische Orientierung zu einer allgemeinen gesetzlichen Impfpflicht. Ad-Hoc-Empfehlung. Berlin, 22.12.2021 / URL: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Ad-hoc-Empfehlungen/deutsch/ad-hoc-empfehlung-allgemeine-impfpflicht.pdf>
4. Duden online (o. D.) / URL: <https://www.duden.de>.
5. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Themenglossar zur Covid-Pandemie (o. D.) / URL: <https://www.dwds.de>.
6. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23.11.2021 / URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/welche-politiker-eine-impfpflicht-stets-ausgeschlossen-haben-17648957.html>.
7. Lörcher H. Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation. Tübingen, 1983. 213 S.
8. Lörcher H. Linguistische Untersuchungen zu Online-Kommunikationen. Основные проблемы современного языкознания. Сборник статей XII международной научно-практической конференции 29 февраля 2020 г. Астрахань. Издательский дом, 2020. С. 134–139.
9. Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration Baden-Württemberg. Information. Einrichtungsbezogene Impfpflicht / URL: <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/gesundheitspflege/gesundheitschutz/infektionsschutz-hygiene/informationen-zu-coronavirus/einrichtungsbezogene-impfpflicht/>.
10. Welt vom 08.01.2022 / URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article236102242/Lauterbach-Naiver-Glaube-dass-Omikron-Ende-der-Pandemie-ist.html>.
11. Welt vom 19.01.2022 / URL: <https://www.welt.de/vermishtes/article236331505/Corona-Kassenaerzte-wollen-Impfpflicht-nicht-in-Praxen-umsetzen.html>.
12. Wittgenstein L. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M: Suhrkamp TB Wissenschaft, 1977. 412 S.

COMPULSORY VACCINATION WITH REFERENCE TO THE SOCIAL CONTEXT

H. Lörcher

*State College of Economics Willy-Hellpach, Heidelberg
Institute for didactics, Karlsruhe*

The following comments analyze the phenomenon of compulsory vaccination, which has been discussed in various social contexts since the end of 2021. Examples will be used to show what is meant by compulsory vaccination from a linguistic, medical and political point of view.

Index terms: compulsory vaccination, general legal compulsory vaccination, institution-related compulsory vaccination, proportional, disproportional.

Über die Autorin:

Lörcher Helgard – Doktor der Philologie, wissenschaftliche Lehrerin / Oberstudienrätin; e-mail: helgard-loercher@t-online.de

УДК 81'27

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ

А.С. Малеева, И.А. Белокопытова

Кубанский государственный университет, Краснодар

Важную роль в успешном общении играет правильный выбор стратегий и тактик. Исследование этих явлений в последние годы становится все более актуальным. В данной статье рассматриваются стратегии и тактики, реализующие коммуникативные задачи, которые могут достигаться сотрудничеством участников диалога, корректировкой их действий и другими способами.

Ключевые слова: агрессия, речевая агрессия, коммуникация, коммуникативные стратегии и тактики.

В последние десятилетия лингвистическая наука характеризуется расширением сферы своих интересов: от фонетики до фонологии, от морфологии до синтаксиса, от предложения к тексту, от синтаксической конструкции к коммуникативной, от языка к речи, от теоретического языкознания к прикладному. Те понятия, которые ранее считались нелингвистическими, в последующие этапы развития науки включались в нее. Такой процесс лингвистической «экспансии» направлен на «снятие априорно постулированных ограничений на занятие такими языковыми феноменами, которые считались недостаточно формальными, недостаточно наблюдаемыми» [3, с. 51]. Процесс снятия этих ограничений способствовал появлению и развитию новых теорий и исследований в лингвистике. Кроме этого «обнаруживались новые, не замечавшиеся ранее связи, обогащалось и вместе с тем упрощалось представление о языке» [там же]. В результате экспансии в лингвистике появились такие феномены, как стратегия и тактика. Сами эти понятия пришли в лингвистику из военной науки, где под

стратегией понимают «искусство ведения крупных операций и войны в целом» [там же, с. 55]. Также ее можно рассматривать как науку о ведении войны. Под термином «тактика» понимают совокупность мероприятий, из которых формируются определенные действия, которые в свою очередь направлены на реализацию поставленной задачи. Использование в лингвистике этих понятий требует четкого определения предпосылок.

В современном научном пространстве для изучения стратегии выделяют следующие предпосылки: коммуникативные, когнитивные, лингвистические, социологические и психологические, риторические, эстетические [3, с. 53].

Среди коммуникативных предпосылок можно выделить две предпосылки: с одной стороны, речевое взаимодействие вариативно и задачи коммуникации могут решаться несколькими способами. Так участники диалога корректируют свои действия, оставаясь при этом в рамках единой сверхзадачи. На процесс такой корректировки будет напрямую влиять ситуация, в которой оказались участники коммуникации. Сверхзадача и коммуникативные способы соотносятся с понятиями стратегии и тактики.

С другой стороны, участники коммуникации не готовы к сотрудничеству, то есть не соблюдают Принцип Кооперации (по Грайсу). Здесь внимание фокусируется на успешности речевых действий, и все участники диалога придерживаются правил сотрудничества, стараясь продвинуться в речевом взаимодействии. А в реальности участники коммуникации пытаются воздействовать друг на друга, навязывая свое мнение. Кроме этого, они уходят от ответа, скрывают нежелательные факты [3, с. 53]. Немного подробнее остановимся на Принципе Кооперации, определив его постулаты. Г. П. Грайс выделяет несколько категорий: количества, качества, отношения и способа. С каждой из перечисленных категорий исследователь соотносит определенные постулаты. Так ученый выделяет следующие постулаты, относящиеся к категории количества [2]:

– любое высказывание должно содержать необходимый объем информации;

– любое высказывание должно содержать больше информации, чем этого требуется;

Второй постулат Г. П. Грайс подвергает сомнению, считая, что «лишняя информация иногда вводит в заблуждение, вызывая не относящиеся к делу вопросы и соображения; кроме того, может возникнуть косвенный эффект, когда слушающий оказывается сбит с толку из-за того, что он предположил наличие какой-то особой цели, особого смысла в передаче этой лишней информации» [2].

К категории качества относятся три постулата: высказывание должно быть истинным; не стоит произносить ложных высказываний; высказывание должно иметь достаточно оснований.

В категории отношения исследователь выделяет только постулат релевантности. С этим постулатом Г. П. Грайс связывает следующие

проблемы: какие бывают типы и фокусы релевантности, как они смещаются в процессе речевого общения, как описать законную смену предмета разговора [2].

В категории способа ученый выделяет следующие постулаты:

- необходимо выражаться ясно;
- необходимо избегать непонятных выражений;
- необходимо избегать неоднозначности;
- необходимо быть кратким;
- необходимо быть организованным.

Когнитивные предпосылки. Согласно исследованиям, в любой коммуникации присутствуют неречевые цели. Эти цели влияют на действия и сознание человека. Р. Блакар утверждает, что любой разговор даже неформальный не может быть нейтральным. В нем в любом случае будет осуществляться власть, которая будет воздействовать на восприятие окружающего мира другим человеком [1]. Здесь ученый рассматривает власть в обыденном значении, подразумевая, что «каждый, кто оказывается в состоянии воздействия на кого-либо, осуществляет власть» [там же]. Власть может осуществляться по средствам языка. Так, например, в рекламе используются манипулятивные возможности языка. Другим примером могут стать произведения поэтов и писателей, в которых также будет присутствовать власть, с помощью которой будет оказываться воздействие на восприятие читателем действительности, описанной в произведении. Власть осуществляется не только в СМИ или литературных текстах, но и в повседневной жизни. Даже два синонимичных выражения могут оказывать разное влияние на человека [там же].

Лингвистические предпосылки. Так как лингвистические основания речевых стратегий вариативны, выбор грамматических, лексических и других вариантов не бывает случайным и определяется стратегической или тактической задачами [3, с. 53]. То есть воздействие на реципиента осуществляется с помощью лингвистических механизмов. Здесь уже необходимо брать во внимание устройство и структуру языка. Ю.А. Кричун относит к лингвистическим предпосылкам «возможность различных интерпретаций слова, благодаря наличию в языке отношений омонимии, синонимии, полисемии и других на разных уровнях структуры языка» [6]. Кроме этого, исследователь отмечает «неоднородность плана содержания», выделяя эксплицитный и имплицитный компоненты. В свою очередь наличие семантической информации внутри имплицитного компонента, по мнению ученого, «обеспечивает один из важнейших воздействующих компонентов» [там же].

Социолингвистические и психологические предпосылки. О. С. Иссерс считает, что «некоторые мотивы «непрямого» поведения относятся к области социальных конвенций и психологических особенностей личности» [3, с. 53]. С одной стороны, то, что должно быть высказано напрямую, никогда не выполняется в полной мере. В связи с этим некоторые намерения должны

быть скрыты. С другой стороны, такая неявная интенция может объясняться «стыдливостью» личности, проявляемой через внешние признаки. Эти особенности социальных интеракций могут быть описаны как речевые стратегии и тактики [там же].

Риторические предпосылки. Эффективность коммуникации выражается через специальные тактические приемы, к которым можно отнести привлечение или отвлечение внимания, фокусирование и ряд других. Целью этих приемов является оптимизация речевого воздействия [3, с. 53–54].

Эстетические предпосылки. Очень часто людям с высокой языковой компетенцией скучно говорить прямо. В этой связи возникает эстетическое удовольствие говорить косвенно. В этом случае не теряются имплицитные смыслы, которые сигнализируют об отношении и чувствах [3, с. 54].

Приведенные выше основания позволяют вплотную подойти к предмету исследования – к коммуникативным стратегиям и тактикам речевой агрессии.

Рассматривая речевую агрессию, мы считаем необходимым привести определение этого феномена.

На протяжении длительного времени это явление исследуется психологами и лингвистами. Проанализировав работы К. Ф. Седова, Е. Ильина, А. А. Нальчаджяна, А. Басса и других, под речевой агрессией мы будем понимать намеренное или ненамеренное причинение вреда человеку посредством языковых средств.

В последние годы все больше изучают этот феномен сквозь призму воздействия и манипулирования, используя в качестве предмета исследования стратегии и тактики, направленные на реализацию коммуникативных задач.

Ученые дают определение коммуникативной стратегии исходя из целей, задач исследования, а также с позиций целей общения, мотива, замысла, интенции. О. С. Иссерс понимает под коммуникативной стратегией «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личности коммуникантов, а также реализацию этого плана» [3, с. 54].

Рассматривая коммуникативную стратегию в политическом дискурсе А. В. Карякин определяет ее как «мотивированную последовательность речевых приемов с целью эффективного воздействия на массовое сознание людей в качестве инструмента борьбы за власть» [4, с. 46].

Е. В. Клюев определяет этот феномен как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [5, с. 17]. Таким образом коммуникативную стратегию можно трактовать как совокупность вербальных и невербальных

действий, направленных на достижение определенной коммуникативной задачи.

Под коммуникативной тактикой ученые понимают комплекс практических ходов, языковых средств, реализующих коммуникативную стратегию. О. С. Иссерс трактует этот феномен как «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [3].

Анализируя научное пространство, мы считаем целесообразным взять за основу классификацию агрессии, приведенную А. Бассом. Он выделил три шкалы [цитирование по 8]: физическую – вербальную; активную – пассивную; прямую – непрямую (косвенную), объединив их в восемь категорий: физическую – активную – прямую, физическую – активную – непрямую, физическую – пассивную – прямую, физическую – пассивную – непрямую, вербальную – активную – прямую, вербальную – активную – непрямую, вербальную – пассивную – прямую, вербальную – пассивную – непрямую. Опираясь на эту классификацию, выделим четыре категории, связанные с речевой агрессией, определив их как коммуникативные стратегии:

1) Вербальная – активная – прямая стратегия речевой агрессии. Здесь мы можем выделить тактики оскорбления и угрозы. Высказывания обращены к оппоненту. В этих высказываниях используются языковые средства, выражающие прямую враждебность [7].

2) Вербальная – пассивная – прямая стратегия речевой агрессии. Этот вид стратегии выражается в «высказываниях, не имеющих прямых индикаторов враждебности по отношению к адресату» [7]. Она реализуется через тактики высмеивания, провокации.

3) Вербальная – пассивная – непрямая стратегия речевой агрессии. Здесь мы можем говорить о прекращении контакта. Данная стратегия выражается через тактики игнорирования (ухода от разговора) и перехода на другую тему [7].

На основании вышеизложенного мы приходим к заключению о том, что, несмотря на возрастающий интерес к изучению данного феномена, в науке наблюдается недостаточность концепций, исследующих стратегии и тактики речевой агрессии. Беря во внимание интенсивное развитие речи и медиакультуры, можно прийти к выводу о необходимости дальнейшего изучения стратегемно-тактического подхода в исследовании речевой агрессии.

Библиографический список

1. *Блакар Р.М.* Язык как инструмент социальной власти. Электронный ресурс. URL: https://www.studmed.ru/blakar-rm-yazyk-kak-instrument-socialnoy-vlasti_5562e1ca816.html

2. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение//Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика: Сб. статей. М.: Прогресс, 1985. 500 с. URL: <https://uchebana5.ru/cont/2556864.html>

3. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.

4. *Карякин А.В.* Стратегемно-тактические способы реализации речевой агрессии в политическом дискурсе (на материале немецкого языка): диссертация. Волгоград, 2010. 188 с.

5. *Клюев Р.В.* Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. 320 с.

6. *Кричун Ю.А.* Лингвориторические механизмы вариативной интерпретации действительности. Культурная жизнь Юга России, 2009. № 4. С. 104–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoritoricheskie-mehanizmy-variativnoy-interpretatsii-deystvitelnosti/viewer>

7. *Ларинов Ф.Ф., Филиппова С.В.* Коммуникативные стратегии и тактики спортивного трештокинга. Электронный ресурс. URL: <https://reader.lanbook.com/journalArticle/560781#1>

8. *Нальчаджян А.А.* Агрессивность человека. Спб.: Питер, 2007. 736 с.

COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS OF SPEECH AGGRESSION

A.S. Maleyeva, I.A. Belokopytova

Kuban State University, Krasnodar

The right choice of strategies and tactics plays an important role in successful communication. The study of these phenomena has become increasingly relevant in recent years. This article examines the strategies and tactics that realize the communicative objectives, which can be achieved by the cooperation of participants in the dialogue, the adjustment of their actions and other ways.

Index terms: aggression, speech aggression, communication, communicative strategies and tactics.

Об авторах:

Малеева Алина Сергеевна – преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: asmaleeva@mail.ru

Белокопытова Ирина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: irabel25@mail.ru

„INTERKULTURELLES TRAINING“ UND SEINE UMSETZUNG IN ARMENIEN

A.M. Movsisyan

Mitteldeutsches Institut für Qualifikation und berufliche Rehabilitation, Chemnitz

Das Ziel des Beitrags ist eine Bestandsaufnahme zu den interkulturellen Trainings in Armenien und Vorschläge für deren Ausbau.

Schlüsselwörter: Interkulturelles Training, Kultur, Interkulturelle Kompetenz.

1. Einleitung

Wir leben in einer Zeit der Globalisierung und Mehrsprachigkeit. Täglich haben wir es in unserem Alltag mit Menschen aus verschiedensten Kulturen zu tun: bei der Arbeit, im Studium, in der Freizeit. Unser Leben wird so täglich durch mehrere Kulturen geprägt. Aber es passiert leider nicht selten, dass die Kommunikation aus uns unbekanntem Gründen scheitert und zu Missverständnissen und Konflikten führt.

Besonders im Bereich der Wirtschaft sind die Folgen solcher Missverständnisse gravierend, da man durch sie viel Geld verlieren kann. Darum haben große Unternehmen, die weltweit agieren, schon lange verstanden, dass sie der „Interkulturellen Kommunikation“ große Aufmerksamkeit schenken müssen und über Wissen verfügen sollten, das im Umgang mit den anderen Firmen und Menschen helfen kann. Aber auch in anderen Bereichen der Gesellschaft (z.B. bei NGOs, in der Bildung oder der Politik) spielt sie eine wichtige Rolle.

Die Bedeutung des interkulturellen Trainings wächst beständig, weil solche Konflikte und Missverständnisse vermieden und/oder beseitigt werden sollen.

Die Förderung „Interkultureller Kompetenz“ durch Trainings ist eine maßgebliche Voraussetzung, dass die Mitarbeiter(innen) in Organisationen den neuen Herausforderungen, die die Globalisierung an alle Beteiligten stellt, gerecht werden können. (ebd.)

Das heißt, dass alle Beteiligten über dieses Thema informiert werden sollten, weil dessen Förderung ein wichtiger Schritt zur weltweiten Verflechtung in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Kultur u.a. ist.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Umsetzung von „Interkulturellen Trainings“, konkretisiert am Beispiel Armeniens. Die Situation in Armenien ist geprägt von Studien- und Arbeitsmigration in andere Länder, weshalb auch die Zahl der Deutschlernenden rapide zunimmt. Das Interesse deutscher Firmen an Investitionen in Armenien trägt ebenfalls dazu bei, dass die

Zusammenarbeit mit Armenien nachgefragt ist. Anliegen dieser Arbeit ist daher eine Bestandsaufnahme zu den Trainings und Vorschläge für deren Ausbau.

2. Begriffserklärung

2.1. Kultur

Wenn wir mit Menschen anderer Kulturen kommunizieren, vergleichen wir unbewusst die Kulturen, denn wir suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. „Ausgangspunkt dafür ist das Selbst, das hilft zu klassifizieren, zu ordnen und den Umgang mit dem Fremden in bekannte Denk- und Verhaltenskategorien zu bringen.“ [11, S. 34] Und wenn wenige Gemeinsamkeiten zu finden sind, so bezeichnen wir diese Kultur als fremd (vgl. ebd.). Was genau ist aber *Kultur*?

Nach Thomas und Utler [19. S.41] füllen heutzutage die Kulturdefinitionen viele Bücher. Eine These ist, dass „Kultur überhaupt nicht definiert werden solle.“ (ebd.) Aber für die Praxis „scheint eine anwendungs- und handlungsbezogene Definition hilfreich“ (ebd.) zu sein, wie der folgende Vorschlag zeigt:

Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sie weiter. [...] Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z. B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert, das heißt an die nachfolgende Generation weitergegeben. [...] Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. [18, S.22]

Es muss natürlich beachtet werden, dass Kulturen sich verändern und dieser „Prozess des Kulturwandels“ adaptiv verläuft. An diese (kollektiven) Veränderungen muss sich der einzelne Mensch anpassen [12, S.118].

2.2. Interkulturelle Kompetenz (IK)

Interkulturelle Kompetenz leitet sich, wie der Ausdruck schon sagt, von *Kultur* ab und zielt auf Fähigkeiten ab, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zu interagieren.

Eine allgemein verbindliche Definition existiert für den Terminus aber nicht, jedoch bietet die Definition von Bolten einige Vorteile. Sie spricht relativ viele Aspekte dieses Begriffes an. Er definiert, dass die interkulturelle Kompetenz das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten ist. „Interkulturelle Kompetenz“ erweist sich damit als ein synergetischer Prozessbegriff, der folglich auch nicht auf den Bereich der „soft skills“ reduziert werden kann, sondern der das gesamte Handlungsspektrum betrifft. Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, dieses synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten [1, S. 87].

Bolten unterscheidet vier Kompetenzbereiche: 1. interkulturelle Fachkompetenz, die Aspekte wie Berufserfahrung oder Kenntnisse im Bereich

Arbeit beinhaltet; 2. interkulturelle strategische Kompetenz, die mit Problemlöse- und Organisationsfähigkeit verbunden ist; 3. interkulturelle soziale Kompetenz, bei der die Anpassungsfähigkeit, Toleranz und Teamfähigkeit wichtig sind und 4. interkulturelle individuelle Kompetenz, die laut Bolten aus Rollendistanz, Lernbereitschaft und Ambiguitätstoleranz besteht. All diese Aspekte sind aber trotz dieser Teilung eng miteinander verbunden, da die IK deren gelungene Anwendung in interkulturellen Kontexten voraussetzt.

Die interkulturelle Kompetenz muss aber auch „von innen kommen“ und vor allem dadurch erkennbar werden, dass man bereit ist, in anderen Kulturen zu leben und/oder andere Kulturen kennenzulernen und zu akzeptieren, wobei Anpassungsfähigkeit ein Schlüsselwort sein sollte. Denn oft passiert es, dass der Gebrauch „eigenkultureller“ sozialer Handlungskompetenzen bei „interkulturellen“ Situationen nicht gelingt und somit die Unterhaltung/Zusammenarbeit scheitert.

2.3. Interkulturelles Training (IT)

Menschen, die in ein anderes Land gehen, um zu studieren oder zu arbeiten, aber (fast) nur mit ihren eigenen Landsleuten zu tun haben und sogar das Lernen der Zielsprache vernachlässigen, können in dieser neuen Kultur nicht leicht integriert werden und eine Integration kann somit schnell scheitern. Interkulturelle Kompetenz kann aber erlernt und trainiert werden. Ohne Interesse am Zielland und an der Zielsprache führen jedoch auch zahlreiche interkulturelle Trainings nicht zu einer erfolgreichen Integration.

Für eine Integration muss man sich mit der neuen Kultur vertraut machen und sich mit ihr beschäftigen. Am besten ist natürlich, wenn man sich im betreffenden Land befindet, weil man nicht alles aus den Fachbüchern für interkulturelle Kommunikation lernen kann. Eine Alternative kann sein, an einem IT teilzunehmen, denn [a]ndere Kulturen sind fremd, ungewohnt, oft sogar schockierend. Es ist unvermeidlich, dass man im Umgang mit ihnen Fehler macht und sich häufig ratlos und verwirrt fühlt. Die Frage ist, wie schnell man bereit ist, aus Fehlern zu lernen, und wie ernsthaft man sich bemüht, ein Spiel zu verstehen [21, S.251].

IT ist ein Training, bei dem die Teilnehmer über verschiedene Kulturen informiert werden und versuchen, ihre interkulturelle Kompetenzen zu stärken. Dabei kann dieses Lernen durch (Rollen-)Spiele oder durch Informationen erfolgen.

Ziel ist es, dass die Teilnehmenden sich mit der Denkweise und mit dem Verhalten von Menschen anderer Kulturen vertraut machen und versuchen, sie und ihre Urteile zu verstehen und „[...] schließlich Verhaltensweisen und Konfliktlösungsmechanismen erarbeiten, die eine Anpassung an die fremden Verhältnisse ermöglichen.“ [5, S. 34] Heringer meint aber dazu, dass man nicht sicher sein kann, ob die „Zusatzinformationen“ über verschiedene Kulturen ausreichend und ob sie vor allem adäquat und aktuell genug sind. Denn „jede reale Situation ist um Vielfaches komplexer, als es ein beschriebener Incident je sein könnte.“ [9, S. 239]. In der realen Situation kann alles anders vorkommen als

während des Trainings. Deshalb sollen diese Trainings nicht als „Schlüssel“ zu einer/jeder Kultur angesehen werden, sondern eher als Hilfestellung, damit man sich in einer (Not-)Situation in einem fremden Land nicht verliert und man stattdessen eine adäquate Reaktion auf das entstandene Problem zeigen kann.

2.4. Trainingstypen und Spiele

Es gibt zahlreiche interkulturelle Trainings, die immer wieder angeboten oder beschrieben werden. Ihre Unterschiede liegen darin, welche Ziele sie verfolgen, welche Inhalte und Methoden dafür benutzt werden sowie wie lange ein Training dauert und zu welchem Zeitpunkt es absolviert wird. Nicht zu vernachlässigen ist auch die Evaluation und inwieweit sie durchgeführt wird [18, S. 182].

Die Teilnehmenden müssen am Ende des Trainings in der Lage sein, ohne Emotionen auf ein Problem zu reagieren und möglichst schnell eine Lösung dafür zu finden, wobei auch wichtig ist, dass man nicht nur die Unterschiede zwischen zwei und mehr Kulturen feststellt, sondern auch diese Unterschiede zusammen mit den Gemeinsamkeiten zu akzeptieren versucht (vgl. ebd. 16).

Wenn man schon im Prozess eines interkulturellen Trainings ist und sich mit den interkulturellen Spielen beschäftigt, so setzen diese Spiele voraus, dass am Ende ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Diese Ziele setzt meistens der Trainer, Coach oder die Lehrperson. Hierfür ist es wichtig, dass man nicht die Anzahl der behandelten Themen beachtet, sondern die Qualität und die intensive Bearbeitung. Und es ist natürlich von großem Vorteil, wenn man schon irgendeine Erfahrung in diesem Bereich hat, z.B. bereits an einem (Kultur-)Training oder an einem interkulturellen Training teilgenommen hat.

Die Bedingungen und die Themen, die man für ein interkulturelles Training braucht, sind von Ort zu Ort, von Land zu Land unterschiedlich, denn diese Spiele sind nicht für alle Kulturen anwendbar und „kulturneutral“ (Rademacher/Wilhelm 2005: 19) [...]. Im Gegenteil: Es gibt Spiele, die für bestimmte Kulturen geeignet oder nicht geeignet sind (vgl. ebd.).

Außerdem muss man betonen, dass nicht jeder, nur weil er in einer bestimmten Kultur aufgewachsen ist und gelebt hat, ein Kulturexperte für diese ist.

Meines Erachtens spielt es auch eine große Rolle, in welchem Land man ein konkretes Training durchführt und vor allem welche Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus [vgl. Thissen 1992: 2]) in diesem Land verbreitet sind. „Es macht einen Unterschied, ob wir es mit einer Schule zu tun haben, in der fast nur Frontalunterricht im 45-Minuten-Takt praktiziert wird oder ob es sich um Reformschulen handelt.“ [15, S. 16]. So ist es auch mit den Ländern und Kulturen. Armenien ist im Gegensatz zu Deutschland ein Land, in dem mehr der Frontalunterricht und Behaviorismus herrschen und die Lehrperson eher als eine Autorität wahrgenommen wird. Diese Art von Unterricht ist sowohl in der Schule als auch an den Universitäten verbreitet, deswegen ist es für die Teilnehmenden aus Armenien eher interessant, wenn man etwas Neues, z.B. Rollenspiele, spielerisches Lernen, ausprobiert/einführt und die Teilnehmenden aktiv mitmachen. IT in Armenien

2.5. IST-Zustand

In der Literatur zu IT und interkultureller Kommunikation kann man viel über Japan, China, England, Deutschland oder die USA lesen, aber über die Situation in Armenien erfährt man nichts. Um eine grobe Vorstellung über das Land zu bekommen, von dem in diesem Kapitel berichtet wird, soll im Folgenden ein kurzer Blick auf die Kultur und kulturelle Identität sowie auf die Geschichte und Religion Armeniens geworfen werden:

– Die Hauptstadt Jerewan (Erebuni-Jerewan) wurde als eine der ältesten Städte der Welt im Jahre 782 v. Chr. gegründet (der 2800. Geburtstag Erebuni-Jerewans wird im Jahre 2018 gefeiert). Später wurde die Stadt durch Nachbarvölker zerstört, aber die Ruinen sind bis heute erhalten geblieben und befinden sich im Stadtteil Arin-Berd (Erebuni).

– König Tigran II. der Große (95–55 v. Chr.) erweiterte Großarmenien durch Eroberungen vom Schwarzen bis zum Kaspischen Meer und festigte die Rolle des Landes als Großmacht.

– Das Christentum wurde von Armenien als erstem Land der Welt staatlich anerkannt (301 n. Chr.)¹. Der christlich-apostolischen Religion der armenischen Kirche steht der christlich-orthodoxe Glaube der georgischen Kirche am nächsten. Die Rolle des Glaubens im Alltagsleben und sein Einfluss auf das Wirtschaftsverhalten sind in Armenien auch heute noch sehr groß. Dies ist wichtig zu wissen, denn „[a]ls Orientierungssystem des menschlichen Handelns kann die Religion einen wesentlichen Beitrag zum Kulturverständnis leisten.“ [16, S. 473] Und obwohl der Glaube kein bestimmtes „wirtschaftliches Verhalten“ (ebd.) verursachen kann, ist es nicht zu leugnen, dass die Denkweise und das Handeln von Menschen durch die Übermittlung von ethischen Werten der Kirche beeinflusst werden. Meistens passiert das nicht direkt und offensichtlich, aber einen Einfluss kann man nicht übersehen (vgl. ebd.).

– Die armenische Sprache bildet einen eigenen Zweig innerhalb der indogermanischen Sprachen und ist somit keiner Sprache ähnlich. Diese Tatsache und das bereits im 5. Jahrhundert entwickelte eigene Alphabet bewirken die Isolation von den Nachbarländern.

– Nach dem Genozid an den Armeniern im 20. Jahrhundert (1915–1916)² kam es zu einer starken Migration des armenischen Volkes, die dazu führte, dass heute mehr als zwei Drittel aller Armenier (ca. 7 Millionen Menschen) in der Diaspora leben – vor allem in den USA, in Frankreich und in Russland.

Diese Informationen zeigen, dass in Armenien theoretisch ein großer Bedarf an ITs bestehen sollte. Dennoch ist das interkulturelle Lernen „kaum Gegenseitig“

¹ Die Bedeutung der armenischen Kirche erkennt man auch an der Grabeskirche in Jerusalem, die momentan von sechs christlichen Konfessionen verwaltet wird, wobei an der Spitze die griechisch-orthodoxe, die armenisch-apostolische und die römisch-katholische Kirche stehen (vgl. <http://allaboutjerusalem.com/de/article/die-grabeskirche-jerusalem>, gesehen am 16.07.2017).

² Gedenktag für den Genozid ist der 24.04. Der Bundestag hat die Armenien-Resolution am 02.06.2016 fast einstimmig verabschiedet und das Verbrechen an den Armeniern als Völkermord eingestuft (<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundestag-verabschiedet-armenien-resolution-a-1095477.html>, gesehen am 16.07.2017).

armenischer Lehrwerke, und Interkulturelle Kompetenz wird in Armenien überwiegend als fakultativer Lerninhalt angesehen“ [8, S. 255]. Deswegen wird in dieser Arbeit die aktuelle Situation (IST-Zustand) dargestellt und darüber hinaus werden Verbesserungsvorschläge gemacht (SOLL-Zustand).

Wenn man auf Armenisch „interkulturelles Training“ (Միջմշակութային թրեյնինգ) im Internet eingibt, werden nur sehr wenige Seiten angezeigt. Darin geht es zudem nur um Veranstaltungen, die obendrein entweder schon längst abgelaufen oder lediglich als Titel/Thema vorhanden sind (weitere Informationen über Ort und Zeit sind nicht angegeben). Fast alle Anbieter, die Trainings mit solchen Themen vorschlagen und durchführen, kommen meiner Recherche nach aus dem Ausland. Von den armenischen Internetseiten, auf denen Trainingsangebote zu finden sind, ist die „Digitec“-Organisation interessant, da sie mindestens einmal in zwei Jahren verschiedene armenischsprachige Kurse anbietet und ein großer Teil davon mit geringen Kosten (ca. 40–50 Euro) oder gebührenfrei besucht werden kann.³ Jedoch ist Digitec nur eine vermittelnde Einrichtung, die nicht mit einem festen IT-Anbieter zusammenarbeitet. Die Kurse dauern in der Regel einen Tag oder maximal ein Wochenende. Um die Besonderheiten einer Kultur zu verstehen und IK zu erwerben, ist meines Erachtens ein Wochenende zu wenig. Ideal wäre ein einwöchiges intensives IT, während dessen man nicht nur durch Rollenspiele und durch Vorlesungen eine Ahnung vom Thema erhält.

Zwei Trainingsvorschläge werden im Folgenden analysiert und verglichen.⁴

Vorschlag 1:⁵

Titel: Präsentieren Sie Ihr Business in verschiedenen Kulturen

Anbieter und Trainer: Eleonor Brükel (Direktorin von „Interkulturelle Kommunikation“ in Amsterdam)

Dauer: 2 Tage

Ort: Armenisch-Indisches Zentrum, Jerewan

Inhalt:

- Diskussion, Kommunikation und das Vorstellen des Business in verschiedenen Kulturen;
- Verstärkung globaler Denkweise und Erwerb neuer Kenntnisse;
- Interkulturelle Kommunikationsmethoden in verschiedenen Ländern und Anpassungsfähigkeit;
- Selbstbewusstsein/Selbständigsein in fremden Kulturen.

Ziel: Ziel des IT ist die Teilnehmenden erfolgreich auf die Märkte in verschiedenen Ländern der EU sowie in anderen Ländern (Nordasien und Südamerika, Afrika) vorzubereiten und ihnen zu helfen⁶ [...]

Zusätzlich: Die TrainingsteilnehmerInnen bekommen eine Aufgabe, die in fünf Tagen zu erledigen ist. Nach der erfolgreichen Abgabe dieser Aufgabe erhalten die Teilnehmenden ihre Zertifikate [...]

³ <http://digitec.am/>, gesehen am 16.07.2020

⁴ Übersetzung A.M.

⁵ <http://digitec.am/am/events/archive/cbi-trainings/62> gesehen am 19.07.2019

⁶ Die Satzkonstruktion im armenischen Original ist schwer verständlich.

[Kosten: *keine; A.M.]*

Analyse: Die Webseite ist übersichtlich aufgebaut. Es gibt ausreichend Informationen über Ort, Datum, Ziele, Probleme. Jedoch wiederholt sich einiges und die Formulierungen sind teils schwer verständlich. Interessenten erkennen zudem nicht, ob das Angebot mit Kosten verbunden ist.

Vorschlag 2:⁷

Titel: DigiCamp, kreatives Camp

Anbieter: Heghine Shahumyan (Leiterin der Trainingsprogramme bei der DigiTec GmbH)

Ort: „Sepyur“ Hotel in Hankavan

Inhalt: Impulsreferate über Technik und Verbindung zur interkulturellen Kommunikation (die Referate werden vorher ausgewählt)

[Ziel: *keine genaue Angabe; A.M.]*

Teilnahmebedingungen: [...] Für 10 Tage Unterkunft sind 70.000 AMD [ca. 150 Euro; A.M.] zu bezahlen.

Analyse: Die Webseite ist nicht übersichtlich aufgebaut. Es gibt nur Informationen über Ort, Datum, Teilnahmebedingungen (inkl. Kosten). Ziele und Probleme des IT sind nicht benannt.

Vergleich: Die beiden Trainings sind *off-the-job*-Trainings und kooperieren mit keiner Firma. Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es zahlreiche Unterschiede:

Der erste Vorschlag ist im Vergleich zu dem zweiten ausführlicher. Die Ziele sind klar und gründlich beschrieben, der Inhalt ist sofort erkennbar, was beim zweiten Vorschlag nicht gegeben ist, da die Themen hier erst noch gewählt werden müssen (von wem oder nach welchen Kriterien die Referate gewählt werden, ist aus der Ausschreibung nicht ersichtlich). Außerdem wird beim ersten Vorschlag das Training nur von einer Person geleitet, die zugleich die Leiterin dieser Organisation ist. Beim zweiten Vorschlag sind die Teilnehmenden zugleich die ReferentInnen, also keine Spezialisten im Bereich interkultureller Kommunikation. Es ist nicht erkennbar, wer moderiert und die Diskussion leitet.

Wie diese beiden Beispiele und das Fehlen von weiteren Angeboten etc. zeigen, entspricht der IST-Zustand des IT in Armenien nicht den Ansprüchen an die Qualität, wie sie in der IT- und IK-Fachliteratur beschrieben wird. Die interkulturellen Trainings im Bereich Wirtschaft und Arbeit werden in Armenien stark vernachlässigt und die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz in den Schulen hängt meistens vom „Engagement des Lehrers“ ab [7. S. 255].

2.6. SOLL-Zustand

Die interkulturelle Kompetenzvermittlung sollte in Zeiten von Globalisierung, Migration und kulturellem Wandel „eine der wichtigsten Aufgaben der Sprachunterrichts bzw. Fachsprachunterrichts in Armenien“ werden [7, S. 173]. Insbesondere Hochschullehrer, die „Nichtphilologen“ unterrichten, sollten dem Thema mehr Aufmerksamkeit schenken und eine klare Vorstellung von der Methodik und Didaktik des IT haben. Denn diese Studenten machen ihre Praktika

⁷ <http://digitec.am/am/events/page/digicamp/88>, gesehen am 19.07.2019.

oft im Ausland und sollten sich deshalb schon im Studium mit den Kulturverschiedenheiten vertraut machen.

Das Problem ist, dass bereits in der Schulausbildung und im Studium die IK vernachlässigt wird. Es besteht kein Interesse an ITs, weil viele Lehrenden mit diesem Thema noch gar nicht vertraut sind und das Thema in den Unterrichtsprogrammen fehlt. Zudem mangelt es an Materialien. Wenn man in der Schule oder an der Universität beispielsweise neben einer Fremdsprache auch noch die Besonderheiten der jeweiligen Kultur zum Beispiel in Bezug auf Moral- und Werteeerziehung, Normen und Wertbegriffe vermittelte, spielten diese Begriffe in der späteren Ausbildung eine andere Rolle und das interkulturelle Lernen würde im Armenien von heute eine größere Bedeutung haben.

Würde während der Schulausbildung oder des Studiums ein Blick auf die IK oder IT geworfen werden, könnten die armenischen Schüler und Studierenden ihr „Kulturbewusstsein“ stärken/entwickeln und sich mit Theorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation auseinandersetzen.

3. Zusammenfassung

„Unterschiedliche Kultur heißt [...] unterschiedliche Werte, Normen, Verhaltensweisen“ [7, S.175] und man sollte sich damit am besten schon im frühen Alter auseinandersetzen. Der einfachste Weg dazu ist das IT. Das Ziel von IT ist Harmonie herzustellen, diese „harmonischen“ Partnerbeziehungen zu bewahren und interkulturelle Konflikte zu vermeiden.

Man versucht im IT, die Unterschiede zwischen den Kulturen zu erkennen und möglichst viele Gemeinsamkeiten zu finden. „Positiv an den Trainingsprogrammen ist, dass man viele Informationen über kulturelle Unterschiede erhält. Sie bieten eine gewisse Orientierung im Dickicht der Kulturen“ [9, S.239]. Obwohl kein Training auf jede (Lebens-)Situation vorbereiten kann, hilft es beim Verstehen anderer Kulturen und bei der Interaktion.

Nach Bolten gehört die „interkulturelle Trainingsforschung momentan immer noch zu den vernachlässigsten Gegenständen wissenschaftlichen Interesses“ [2, S.6], aber im Vergleich zu verschiedenen europäischen Ländern ist in Armenien die Situation bezüglich der interkulturellen Kommunikation und des IT viel ungünstiger. Interkulturelle Kommunikation und IT müssten Eingang finden in die Lehrerausbildung, Unterrichtsmaterialien und Schulpläne.

Literaturverzeichnis

1. *Bolten J.* Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Erfurt: Druckerei Sömmerda, 2007. 124 S.
2. *Bolten J.* Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In Götz, Klaus / Bleher, Nadine 2000: *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. 2., verb. Auflage. München / Mering: Hampp, 2000. S. 57–76.
3. *Byram M., Gribkova, B., Starkey H.* Developing the intercultural dimension in language teaching. Language Policy Division. Strasbourg:

Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV; Council of Europe, 2002. 42 p.

4. *Diel D.* Interkulturelles Lernen: Auf dem Weg zum gegenseitigen Verständnis und Respekt. In: Götz, Klaus / Bleher, Nadine 2000: Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. 2., verb. Auflage. München / Mering: Hampp, S. 213–226.

5. *Franke R., Milner J.* Interkulturelles Coaching. Coaching-Tools für 17 Kulturkreise. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH., 2013. 368 S.

6. *Genkova P., Ringeisen T., Leong Fr. T.L.* Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden, Springer, 2013. 515 S. (file:///C:/Users/amymo/Downloads/9783531174983-c1.pdf).

7. *Ghazaryan H.*, 2010: Die Wertbegriffe ‚Gerechtigkeit‘, ‚Wahrheit‘, ‚Toleranz‘ in Bezug auf interkulturelles Lernen. In: Bock, Bettina / Lazarescu, Ioan / Lühr, Rosemarie (2010): Wahrheit, Recht, Verantwortung – Normen- und Wertbegriffe im interkulturellen Kontext; Akten der internationalen Arbeitstagung „Normen- und Wertbegriffe in der Verständigung zwischen Ost- und Westeuropa“ 20.–21. März 2009 in Bukarest. Bucuresti: editura universitatii din bucuresti, S. 173–190.

8. *Ghazaryan H.* Vermittlung von Normen- und Wertbegriffen durch interkulturelles Lernen und der Wertbegriff ‚Interkulturelle Kompetenz‘. In: Bartminski, Jerzy / Lühr, Rosemarie (2009): Europa und seine Werte, Akten der internationalen Arbeitstagung „Normen- und Wertbegriffe in der Verständigung zwischen Ost- und Westeuropa“, 3./4. April 2008 in Lublin, Polen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. S. 255–260.

9. *Heringer J. H.* Interkulturelle Kommunikation, Grundlagen und Konzepte. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. France, 2014. S.

10. *Hofstede G.* Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 5., durchgesehene Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011. 240 S.

11. *Hogen J.* Entwicklung interkultureller Kompetenz. Marburg: Metropolis-Verlag, 1998. 37 S.

12. *Keller E. von.* Management in fremden Kulturen: Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung. Bern: Paul Haupt, 1982. 744 S.

13. *Kordes H., Müller B., Nicklas H.* Interkulturell denken und handeln. Frankfurt / New York: Campus, 2006. 428 S.

14. *Petzold I., Ringel N., Thomas A.* Beruflich in Japan: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. 148 S.

15. *Rademacher H., Wilhelm M.* Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2005. 240 S.

16. *Rothlauf J.* Interkulturelles Management mit Beispielen aus Vietnam, China, Japan, Russland und den Golfstaaten. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München [u.a.]: Oldenbourg, 2006. 260 S.
17. Thomas A., Kammhuber S., Schroll-Machl S. Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. 2., durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. 398 S.
18. Thomas A., Kinast E., Schroll-Machl S. Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. 464 S.
19. Thomas A., Utler A. Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. In: Genkova, Petia / Ringeisen, Tobias / Leong Frederick T.L. (2013): Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden, Springer, 2013. S. 41–48.
20. *Thissen F.* Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen – Analyse und Bewertung. Berlin: BIBB Multimedia Guide Berufsbildung, 1999. (online: <http://pc-prof.us/texte/Lerntheorien.pdf>).
21. *Trompenaars F.* Handbuch globales Managen: Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. Düsseldorf / Wien / New York / Moskau: Econ, 1993. 271 S.

Internetquellen

1. <http://digitec.am/am/events/archive/cbi-trainings/62> (gesehen am 19.07.2019)
2. <http://digitec.am/am/events/page/digicamp/88> (gesehen am 19.07.2019)
3. <http://www.springer.com/de/book/9783531174983> (gesehen am 19.07.2019)
4. <http://georgien.ahk.de/> (gesehen am 12.07.2019)
5. <http://www.deutscharmenischegesellschaft.de/2014/03/20/deutsche-firmen-in-armenien/> (gesehen am 12.07.2019)
6. <http://allaboutjerusalem.com/de/article/die-grabeskirche-jerusalem> (gesehen am 16.07.2019)
7. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundestag-verabschiedet-armenien-resolution-a-1095477.html> (gesehen am 16.07.2019)

Об авторах:

Мовсисян Армине Маратовна – преподаватель немецкого языка в Институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Хемниц, Германия; e-mail: amymovsisyan@gmail.com

ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ

Ю.П. Нечай, Н.О. Линке

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена зарубежным и отечественным методикам преподавания иностранных языков. В ней рассматривается их историческая эволюция методических систем обучения иностранным языкам с античного периода и до конца XX в. Описываются основные цели, задачи, приемы и средства обучения для каждой методической системы, теоретические основы и область их применения в учебном процессе. Проводится анализ основных методических систем обучения иностранным языкам и определяется их методическая ценность с точки зрения их эффективности и результативности в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: иностранные языки, преподавание, прямой и натуральный методы, модификации, современный «метод Пальмера».

Обучение иностранным языкам уходит своими корнями в эпоху античности, в период пышного расцвета культурных и торговых отношений между Сирией, Древним Египтом, Грецией и Римом. Особое внимание их изучению отводилось и в средневековую эпоху, о чем свидетельствуют сохранившиеся памятники литературы, множество заимствованной и зафиксированной в словарях лексики.

Иностраннным языком в то время считался греческий, а по прошествии некоторого времени и латинский, который оставался на протяжении целых пятнадцати столетий в качестве государственного языка многих европейских стран. Его изучение проходило в то время, как правило, privately или в специальных школах.

И только в XVI–XVII вв. в период зарождения и развития капиталистических отношений и формирования национальных государств появляется возможность для формирования в Западной Европе молодых национальных языков латинский язык начинает отходить на второй план, продолжая оставаться еще достаточно долго языком государства, в системе образования и науки.

В процессе становления западноевропейских языков отмечаются многочисленные усилия ученых и преподавателей в поиске наиболее рациональных методов их преподавания. Научный анализ истории обучения иностранным свидетельствует о наличии множества методов, появление которых было обусловлено потребностью общества. Например, необходимость в их практическом овладении стала поводом для выработки

прямых методов, а требование в их овладении в сжатые сроки привело к созданию и развитию интенсивных методов и так далее.

Прежде чем перейти к рассмотрению основных методов и их отличительных особенностей, следует разобраться с самим понятием «метод». Этот термин (от греч. *methodos* – путь исследования) с точки зрения лингвистической науки означает «обобщенные совокупности теоретических установок, приемов, методик исследования языка, связанных с определенной лингвистической теорией и с общей методологией; отдельные приемы, методики, операции, опирающиеся на определенные теоретические установки, как техническое средство, инструмент для исследования того или иного аспекта языка» [7, с. 298]. То есть, способ или инструмент, предназначенный для решения определенных педагогических задач. С развитием зарубежных и отечественных методик обучения отмечается и их определенная эволюция, тем не менее, данный термин не получает однозначного определения в научной литературе. Примечательно и то, что в отечественной методике, этот термин обозначает не только целостную структуру обучения, но и ее отдельные составляющие, что в зарубежной методике рассматривается часто в виде «приемов». Нельзя не отметить и основные критерии, положенный в основу для распределения методов: наличие или отсутствие родного языка при обучении иностранному языку, что характерно для прямых, переводных, смешанных методов; соотношение иноязычной речевой практики и теории языка. Это касается практических, сознательно-практических и сознательно-сопоставительных методов; использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся, овладевающих иностранным языком – альтернативные (интенсивные) и традиционные методы. На основании приведенных критериев появляется возможность для выделения следующих методов: *переводные (грамматико-переводной и лексико-переводной), прямой и натуральный* методы и их модификации, смешанные, *сознательно-сопоставительный* и *сознательно-практический* методы и *современный «метод Пальмера»* [1].

В начале XIX в. в школах и в высших учебных заведениях европейских стран начинает интенсивно дискутироваться проблема овладения устной речью. Для выполнения социального заказа используются *переводные* методы, в которых большей популярностью пользовались грамматико- и лексико-переводной методы. Грамматико-переводной или синтетический метод был широко популярен у методистов Марго (Франция), Нурок, Оллендорф (Англия), Мейдингер (Германия). Его отличительной особенностью являлось бессистемное изучение грамматического материала. Учащиеся усваивали те или иные грамматические аспекты хаотично, лишь сталкиваясь с ними непосредственно при работе с текстом. Цель этого метода заключалась в обучении говорению и передаче основной мысли при переводе с иностранного языка на родной. Словарный запас пополнялся за счет заученных наизусть произведений и лексики. Обучение грамматике, не

имело четкой структуры. Предпочтение отдавалось дословному переводу. Вводно-фонетический курс отсутствовал. 30-е годы XIX в. не сильно уходят от методов обучения, применявшихся в Античности и Средневековье [5]. Занятие с применением *грамматико-переводного* метода подразделялось на три основных этапа. Первый этап состоял в зазубривании текста. Учащимся предлагался небольшой по объему текст, который они должны были прочитать несколько раз, а затем повторить его хором за учителем. Перевод, как правило, прилагался. Второй этап предусматривал разбор выученного текста. Учащиеся должны были выделить в тексте синтаксические структуры и обозначить члены предложения. Таким образом, проводился подробный анализ выученного текста. Третий этап состоял из симбиоза нового материала и уже усвоенного. Перед учащимися ставилась задача, суть которой заключалась в умении соотнесения материала, полученного на занятии, с материалом, усвоенным на предыдущих занятиях. При этом учителем использовались упражнения на имитацию, пересказ текста, различные письменные задания и т.д.

Анализ преимуществ синтетического метода свидетельствует о том, что большим плюсом для общего понимания материала была возможность использования учащимся родного языка. Тем не менее, в данном методе имелся и существенный недостаток – это применение дословного перевода при изучении иностранного языка, что влекло за собой искажение верных соответствий в языках и изменению стандартных норм в родном языке.

Другим методом, использовавшимся в европейских странах (Франция, Англия, Швейцария) был *лексико-переводной* или *аналитический* метод, который получил свое название вследствие выделения лексики, как основного элемента при обучении иностранному языку. При этом грамматика по-прежнему занимала в нем второстепенную роль. Формирование лексической и грамматической сторон языка осуществлялось также, как и в грамматико-переводном методе. Сторонники аналитического метода, Ж. Ж. Жакото (Франция), Дж. Гамильтон (Англия), А. Шованн (Швейцария), ставили во главу угла метод овладения и развития навыков чтения и говорения. Этот метод отражал общеобразовательную цель. Занятие подразделялось на три этапа: мнемического, аналитического, синтетического. Первый этап предусматривал механическое заучивание определенного текста или одного из его отрывков. Аналитический – разбор выученного отрывка. На синтетическом этапе учащийся производил накладку нового материала на выученный. Наши наблюдения позволяют заключить, что синтетический метод обучения иностранным языкам был более релевантным, чем аналитический метод, поскольку позволял обучаемому использовать свой творческий потенциал.

Последовавшие во второй половине XIX в. в сфере экономики существенные изменения в целом ряде стран западной Европы, были поводом для пересмотра некоторых требований к иностранным языкам, поиску и созданию наиболее универсальных и эффективных методов их

изучения. Результатом предпринимаемых усилий стал *натуральный*. Представители метода М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер отмечали, что восприятие материала должно осуществляться учащимся путем соотнесения иностранного слова непосредственно с образом, действием или ощущением [9]. Грамматический аспект усваивается при этом интуитивно, без опоры на родной язык, а осмысление учебного материала протекает в устном формате, в процессе имитации без использования родного языка. Введение нового материала производится на слух и имитируется вслед за учителем.

Занятие с применением данного метода предполагает наличие следующих аспектов: объяснение материала, обсуждение, описание, чтение, рефлексия. Объяснение материала происходит с помощью различных форм наглядности (плакат, карта, картинка, схема и другие). Обсуждение подразумевает коммуникативную связь между учителем и классом, устранение возникших вопросов в процессе усвоения новой темы. Описание позволяет учащемуся проявить инициативу, например, описать представленную форму наглядности без помощи учителя. Выполнение заданий является контролем усвоенного материала, для этого учитель использует, например, чтение текста из учебника. Завершающий этап – разбор вопросов и понимание темы учащимися.

Таким образом, *натуральный* метод внес значительный вклад в развитие методики обучения, его элементы используются также современными методистами и преподавателями. Его преимуществом является ненавязчивый способ осмысления лексики учащимся. Например, преподаватель использует предмет, который помогает учащимся визуализировать значение слова через образ. Подбор синонимов или антонимов служит не только хорошим способом осмысления лексики при обучении, но и задатком к развитию критического мышления.

В настоящее время многие преподаватели, используя различные способы объяснения лексики, опираются на данный метод. На базе этого метода был создан и *прямой* метод. Предпосылкой этому стало минимальное использование родного языка при обучении иностранному. Слова изучаемого языка ассоциировались часто с его значением. Представители прямого метода П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт были сторонниками практического обучения учащихся иностранным языкам. Прямой метод имеет следующие принципы: устная речь в основе обучения; исключение родного языка и перевода; освоение звуковой речи; изучение синтаксического позиционирования слова; индуктивный способ изучения грамматики [9]. В использовании этого метода нет единства. Тем не менее, у большинства исследователей присутствуют следующие точки совпадения: полное лимитирование родного языка, опора на память и восприятие, изучение лексического состава в контексте, отдельное внимание звуковой стороне речи.

В 20-х годах прошлого века прямой метод претерпевает значительные изменения. В результате многочисленных экспериментов появляется новый

метод, получивший свое название в честь своего создателя, «метод Пальмера». Он должен был выполнить социальный заказ общества того времени, а именно закрепить все виды речевой деятельности учащихся с дальнейшей целью получения образования в США или Англии. Его основатель выделяет главные принципы отбора текстов, которые должны соответствовать интересам и возрасту учащихся и отражать известные реалии. Сам процесс обучения состоял из трех последовательных этапов: элементарный, промежуточный, продвинутый. Система упражнений должна была иметь тесную связь с этими этапами.

Элементарный этап формирует у учащихся понимание речи на слух. Промежуточный этап подготавливает их к пониманию 75% текста. Акцент делается на быструю разговорную и письменную речь. Продвинутый этап направлен на шлифовку полученных знаний, закрепление навыков и углубление всех видов речевой деятельности. Г. Пальмер особое внимание придавал экспрессивному этапу, поскольку он являлся наиболее важным при обучении иностранному языку. Понимание речи на слух осуществляется постепенно. Сперва учащимся предлагается прослушать речь с опорой на текст. Такая методика используется для понимания устной речи и поддержания мотивации. Затем у учащихся формируются навыки построения устной речи и частичное воспроизведение текста. Заключительным шагом является свободное воспроизведение полученного материала [9].

В дальнейшем «метод Пальмера» претерпел дополнительные усовершенствования и получил общее признание методистов, а его составляющие до сих пор используются при обучении современным иностранным языкам.

В отечественной методике преподавания иностранных языков довоенного периода выделялось два основных подхода в обучении, а именно, сознательно-сопоставительный и модифицированный прямой метод, который пользовался большой популярностью в первой половине XX в. Сознательно-сопоставительный метод предполагал использование родного языка в качестве основы и стал, так называемой «опорно-двигательной системой» ученика. Родной язык в данном случае выступал основой, как для постижения чужой культуры, так и выработки навыков и готовности понимания ментальности носителей изучаемого языка [2]. Этот метод окончательно сформировался в 70-х годах прошлого столетия и предполагал абстрагирование от закреплённых правил, так как необходимым элементом в обучении представляло собой формирование речевых умений [6].

Большой вклад при формировании данного подхода внес Л.В. Щерба, обращавший особое внимание в своих работах на такие аспекты как язык и речь, специфику стилей произношения, лексику и грамматику, толкование слов и др. [11], которые были продолжены в работах И. В. Рахманова, В. Д. Аракина, И. М. Бермана, А. В. Монигетти, С. К. Фоломкиной, А. А. Миролубовым и др. При рассмотрении этого метода было бы релевантно выделить его критерии, одним из которых является сознательное

обучение, подразумевающее родной язык в качестве базы. Сопоставление же явлений родного и иностранного языков позволяет обучающемуся сознательно анализировать языковые структуры и воспринимать иностранный язык в сравнении. Перевод при этом, является главным методом семантизации лексики и изучения грамматики. В качестве второго критерия следует выделить связь переводных и беспереводных приемов обучения, аналитической и синтетической форм работы. Соблюдение же последовательности в овладении знаниями и умениями является третьим критерием. При этом подразумевается четкое изложение материала, а затем переход к его систематизации. Необходимо выделить и такой аспект, как единство формы и содержания, то есть, теории и практики при обучении иностранному языку.

Основные методические принципы данного метода включают: коммуникативный принцип; принцип ориентации на родной язык; принцип взаимосвязанного обучения; дифференцированный подход; опыт учащихся.

Коммуникативный принцип видит свою задачу не только обучении чужому языку, но и в выработке у обучаемых необходимых речевых навыков. Ориентация на родной язык учитывает специфику родного языка и перенос его на изучаемый язык. Виды речевой деятельности предполагают использование письменной и устной речи. Сочетание всех видов позволяет вести речь о чтении, письме, говорении и аудировании не только как о средствах обучения, но и о том, что средства в данном случае являются целью изучения иностранного языка.

Дифференцированный подход делит все виды речевой деятельности на рецептивный и продуктивный с целью дальнейшего формирования коммуникативных умений. Опыт учащихся подразумевает отсутствие или присутствие отрицательного языкового опыта и дальнейшее изучение языка на этом формате. Таким образом, сознательно-сопоставительный метод привнес в методику изучения иностранного языка свои плоды. На основах получения информации были разработаны аналитическое и синтетическое чтение. Были обнаружены особенности монологической и диалогической речи, что повлияло на обучение говорению в дальнейшем. В основу сознательно-сопоставительного метода закладывались задачи, направленные на обновление содержания образования, воспитание и формирование у учащихся культурных и общечеловеческих ценностей [2]. Сторонники этого методического направления подняли учебную дисциплину иностранный язык на новый уровень.

Второй метод в противоположность первому заключался в том, что при усвоении иностранного языка, учащиеся не используют в качестве основы родной язык, а навыки и умения формируются непосредственно в речевой ситуации, которую создает преподаватель.

Несколько позже учеными создается метод, который, с одной стороны, предполагает уход от родного языка и языковых правил, с другой стороны, не запрещает его использование при анализе на продвинутом уровне. Таким

образом, допускался анализ текстов, который включал в себя и перевод, сопоставление иностранного языка с родным. Соединение идей из прямого и сознательно-сопоставительного методов способствовало созданию нового метода, который получил название смешанный и использовался преимущественно в 30-е годы прошлого века. Смешанный метод рассматривался и применялся учеными-методистами по-разному, об этом свидетельствуют их взгляды, изложенные в научных статьях, пособиях и учебниках. К. А. Ганшина [1946], И. А. Грузинская [1938], А. А. Любарская [1938] отмечали, все виды речевой деятельности, с относительным уклоном на чтение при обучении, должны способствовать развитию учащихся, в чем заключается цель обучения иностранному языку. Основной задачей являлось, прежде всего, воспитание патриотов своей страны, и поэтому учебники того времени содержали в себе информацию о родной стране, составители игнорировали страну изучаемого языка [10].

Большая часть методистов, пользующихся в своей практике смешанным методом, подразделяют материал на два вида речевой деятельности: рецептивный и продуктивный. К первому они относят слушание и чтение, а ко второму – письмо и говорение. По мнению немецкого писателя и педагога Ф. Аронштейна, а с ним солидарна и И.А. Грузинская [1938], рецептивное овладение языком реализуется осознанно, с опорой на родной язык, продуктивное же в своей основе предполагает имитацию одноязычных упражнений.

Смешанный метод предложил обучение грамматике, включающее в себя три этапа. На первом этапе обучение грамматике происходит интуитивно. Это означает, что учащиеся погружаются в грамматические аспекты без полного понимания определенных правил. На втором этапе учащиеся должны опираться на правила и закономерности, свойственные изучаемому языку. На третьем этапе учителем проводилась систематизация и закрепление изученного материала [10].

Идеи прямого метода в смешанном получили модификацию и применение родного языка в обучении иностранному допускалось в отношении семантизации лексических единиц и контроля учащихся. Другой особенностью данного метода являлось наличие начального курса обучения иностранному языку, который включает в себя обучение в основном устной речи и чтение. Данный метод, основанный на стыке двух основополагающих методов обучения, заключал в себе огромный потенциал и внес значительный вклад в процесс преподавания иностранных языков.

В современных условиях конечная цель в обучении иностранному языку видится в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, достижение которой немислимо без таких важных составляющих, как формирование личности учащихся, умение самостоятельно добывать материал, используя информационные технологии. Задача преподавателя создать необходимые условия для формирования коммуникативной компетенции, используя при этом современные средства обучения. Условия

для усвоения иностранного языка должны быть благоприятными и приближенными к реальности, ведь коммуникативный метод заключается в создании реальных ситуаций общения в жизни, в переносе учащегося в мир иностранного языка.

Библиографический список

1. *Бабаева В.Т.* Ахмедова Н.И. История методов обучения иностранным языкам. // Наука. Мысль. 2014. № 3; URL: wwenews.esrae.ru/3-33 (дата обращения: 10.04.2022).

2. *Буркова О.И.* Теория и методика профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / О.И. Буркова. Киров, 2001. 177 с.

3. *Ганшина К.А.* Методика преподавания французского языка : пособие для учителей средней школы / К.А. Ганшина. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1946. 258 с.

4. *Грузинская И.А.* Методика преподавания английского языка в средней школе : учебник организации методики преподавания английского языка в средней школе / И.А. Грузинская. М. : Учпедгиз, 1938. 192 с.

5. *Демьяненко М.Я.* Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс : учебное пособие / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. Киев: Вища школа, 1984. 280 с.

6. Лингвистика и методика преподавания иностранных языков : сборник статей / Академия наук СССР ; ответственный редактор Е.С. Троянская. М. : Наука, 1976. 262 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/lingino> (дата обращения: 09.012.2020).

7. Лингвистический энциклопедический словарь. [ЛЭС]. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990 г. 682 с.

8. *Любарская А.А.* Методика преподавания французского языка в средней школе : учебник / А.А. Любарская. М. : НАРКОМПРОС РСФСР, 1938. 200 с.

9. *Миролюбов А.А.* Натуральный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. 2002. – № 5. С. 26–28.

10. *Миролюбов А.А.* Метод Пальмера / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 47–49.

11. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. 111 с.

12. *Aronstein Ph.* Methodik des neusprachlichen Unterrichts / Ph. Aronstein. Leipzig : Buch, 1926. 139 S.

FOREIGN AND DOMESTIC METHODS TEACHING FOREIGN LANGUAGES: A BRIEF DIGRESSION INTO HISTORY

Yu.P. Nechai, N.O. Linke

Kuban State University, Krasnodar

The article is devoted to foreign and domestic methods of teaching foreign languages. It examines their historical evolution of methodological systems of teaching foreign languages from the ancient period to the end of the XX century. The main goals, objectives, techniques and means of teaching for each methodological system, theoretical foundations and the scope of their application in the educational process are described. The analysis of the main methodological systems of teaching foreign languages is carried out and their methodological value is determined in terms of their effectiveness and efficiency in teaching foreign languages.

Index terms: foreign languages, teaching, direct and natural methods, modifications, modern “Palmer method”.

Об авторах:

Нечай Юрий Петрович – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: nechai_ur@mail.ru

Линке Надежда Олеговна – студент 5 курса факультета РГФ Кубанского государственного университета; e-mail: linke16@list.ru

УДК 811.112.2

ПРЕДМЕТНО-ДИСЦИПЛИНАРНАЯ СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ ОЦЕНКИ

С.Т. Нефедов

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Исследование проведено при финансовой поддержке
Российского научного фонда в рамках проекта № 22-28-01024

В статье на транстекстовом, лингводискурсивном уровне описывается влияние предметной области науки на оценочную деятельность дискурсивных субъектов и выбор языковых средств оценки в лингвистической и социологической научно-исследовательских практиках. Проводится сопоставление вариативности оценок в лингвистическом и социологическом дискурсах.

Ключевые слова: язык оценок, научно-исследовательская практика, лингвистический дискурс, социологический дискурс, лингвистика языковой вариативности.

Влияние фактора предметной области науки на оценочную деятельность

В лингвистических исследованиях справедливо отмечается ярко выраженная контекстная зависимость оценок. Об этом пишет, в частности, Н. Д. Арутюнова: «В процесс интерпретации вовлечено не только значение слова, но и многочисленные прагматические импликации. Для того, чтобы интерпретировать оценочные предикаты ... нужна информация, относящаяся практически ко всем компонентам контекста» [Арутюнова 1988, с. 6]. Этот общий вектор анализа языковой оценки в связи с широким социокультурным контекстом, как представляется, не получил должного обсуждения в лингвистических исследованиях; см., однако, о методологической важности учета разных типов контекста в лингвистических исследованиях: [Нефедов, Чернявская 2020]. Среди прочего, недостаточно внимания при изучении оценки и средств её языкового воплощения уделяется дифференциации и сфокусированному рассмотрению отдельных экстралингвистических факторов, предопределяющих выбор и функциональный потенциал оценочных средств.

Вместе с тем можно предположить тесную взаимосвязь между оценочной деятельностью дискурсивных субъектов и такими параметрами коммуникации, как сфера общения (бытовая, политика, наука, массмедиа и т.д.), общая цель и конкретные задачи коммуникативных практик, в том числе в рамках одной сферы общения, предметная область науки, меняющиеся роли субъектов дискурса, социокультурная специфика и национальные нормы ведения научной деятельности в разных лингвокультурных сообществах и т.д. Данная проблематика поднимается в ряде работ автора настоящей статьи; см., например: [Nefedov 2019; Нефедов 2020; 2021a; 2021б]. Описание устойчивых закономерностей в реальном употреблении оценочных выражений на фоне различных параметров научно-познавательной ситуации позволит «... выявить и объяснить сбалансированное равновесие между предзаданностью универсальных критериев научности, которыми обязаны руководствоваться все исследователи, и гибкими коммуникативно-речевыми стратегиями их применения в конкретных социокультурных контекстах» [Нефедов 2021a, с. 763]. В этой связи можно констатировать следующее: хотя, в принципе, никто из лингвистов не сомневается в лингвистической вариативности оценок в зависимости от сферы общения, вместе с тем, например, зависимость языка оценок от предметной области науки остается до сих пор малоисследованной проблемой.

Материал и методы исследования

Представленные наблюдения получены на материале анализа оценочных средств в немецкоязычных корпусах научных статей по лингвистике и социологии. Таким образом, берутся две различающиеся по предмету гуманитарные дисциплины: лингвистика, изучающая язык, и социология, сосредоточенная на взаимодействии и отношениях людей в обществе. Но при этом функционирование средств оценки наблюдается в условиях одной и той же коммуникативной практики, а именно: научно-исследовательской, поскольку анализируются текстовые корпуса научно-исследовательских статей. Выбор эмпирического материала продиктован тем, что наряду с научной монографией журнальная научно-исследовательская статья принадлежит к центральным типам текста научного дискурса [Heinemann 2000, S. 707; Weinrich 2006, S. 239; Чернявская 2016, с. 56]. Тем самым данные типы текста воплощают прототипические характеристики научно-исследовательской коммуникативной практики, в том числе типичные для неё оценочно-квалифицирующие действия речевых субъектов. Глобальная цель научно-исследовательской практики состоит, как известно, в том, чтобы получить новое знание на основе проверенной временем и подтвердившей свою объяснительную силу методики и строгих принципов анализа и предъявить этот новый результат предметно специализированному научному сообществу – специалистам в соответствующей узкой предметной области. В результате должны быть выявлены и представлены в языковой форме текстов новые аспекты, связи и закономерности у интересующего исследователей объекта, уточняющие и расширяющие существующую систему научных представлений в соответствующей дисциплине.

Для анализа языка оценок научно-исследовательских практик лингвистического и социологического дискурсов были сформированы два текстовых корпуса, включающих по 15 научных статей, изданных в ведущих рецензируемых журналах Германии в период с 2012 по 2019 г. На первом этапе анализа была проведена структурная сегментация текстов обоих корпусов на предикации – двухкомпонентные текстовые структуры, воплощающие динамическое развертывание пропозиционального содержания текста и состоящие из предикативно определяемого компонента (субъекта) и предиктируемого признака (предиката). В результате в корпусе социологических научных статей были установлены 9345 текстовых предикаций, а в корпусе лингвистических научных статей – 9900 предикаций. В дальнейшем выявлялись текстовые предикации с включением оценочных средств (модально-эпистемических слов, квалификативно-оценочных адъективов, модальных глаголов, глаголов пропозициональной установки и т.д.), а также предикации, индицирующие оценочность на фоне взаимодействия содержания высказывания с контекстом научно-познавательной деятельности благодаря наличию форм конъюнктива, отрицания, структур сравнения и т.д. Выявленные оценочные предикации

подвергались на втором этапе комплексной интерпретации с использованием прагма-семантических методов, которые в своей совокупности можно определить как количественно-качественный контент-анализ корпусных данных.

Интерпретация результатов анализа

Результаты анализа оценочных средств в текстах лингвистического и социологического дискурса показывают, что в целом научный язык социологии оказывается более «сухим», объективированным, в меньшей степени субъективно заряженным по сравнению с научным языком лингвистики. Это обнаруживается в первую очередь в том, что в социологических научно-исследовательских статьях используется гораздо меньше средств диалогизации письменной формы общения, т.е. такого рода языковых средств, которые автоматически индицируют идейно-теоретическую позицию автора-исследователя через эксплицитные и имплицитные апелляции к потенциальным адресатам научной статьи – коллегам-ученым из той же или близкой предметной области.

Если привести некоторые количественные данные относительно степени диалогизации научно-исследовательских статей по социологии и лингвистике, то в цифрах это выглядит так.

1. В научно-исследовательских статьях по социологии примерно в 4 раза реже используются эксплицитные средства авторизации (личное местоимение 1-ого лица *ich* и личное местоимение *wir* с функциями обозначение автора или инклюзивного обозначения автора и адресата). Такого рода текстовые высказывания показывают, как известно, включенность автора научного текста в аргументацию и готовность брать на себя полную «эпистемическую ответственность» за достоверность сообщаемого. В обследованном корпусе немецкоязычных лингвистических статей из 9900 текстовых предикаций обнаружено 128 предикаций с включением *ich* и 119 – с *wir*. Тем самым автороцентричные предикации составляют 2,5 % от общего количества предикаций. В научно-исследовательских статьях по социологии картина иная. Здесь выявлено 28 предикаций с включением *ich* и 47 предикаций с *wir* на 9345 текстовых предикаций целостного корпуса, что в итоге составляет 0,8%. Следует заметить, что применяемые исследователями стратегии авторизации непосредственно влияет на выбор оценочных средств и степень категоричности оценочных утверждений.

2. Поскольку аргументация в научно-исследовательской статье строится как обоснование достоверности полученного исследователем результата и базируется на сравнении предлагаемого нового знания с уже известным, вошедшим в научный оборот знанием, а также мнениями других исследователей, то здесь доминируют эпистемические познавательные оценки. С помощью таких оценок автор-исследователь выражает различную степень уверенности/сомнения в достоверности чужих или собственных утверждений. В ходе анализа оценочности в лингвистических и

социологических статьях было проведено сопоставление текстовых корпусов по наличию в них предикаций с включением модально-эпистемических слов и выражений – одного из ведущих средств эпистемической модальности знания/мнения говорящего. Сплошной статистический подсчет показал, что в корпусе лингвистических статей представлены 153 текстовые предикации с включением модально-эпистемических слов со значением уверенности (наиболее частотными в этой группе являются слова *natürlich, sicherlich, sicher, gewiss, selbstverständlich*) и 138 со значением сомнения (*vermutlich, wohl, anscheinend, möglicherweise*). В текстовом корпусе научно-исследовательских статей по социологии данные показатели в целом в два раза ниже: 68 и 77 предикаций соответственно. Таким образом, и эти данные свидетельствуют о меньшем количестве языковых средств выражения субъективно-оценочного отношения к сообщаемому в статьях по социологии.

3. Одним из средств диалогизации заочного общения между автором-исследователем и его потенциальным адресатом в научной письменной коммуникации являются вопросительные структуры. Они наследуют черты диалогичности, присущие им в канонических, диалогических ситуациях; о канонической ситуации интерактивного взаимодействия см., например: [Падучева 1996, с. 260; Падучева 2011, с. 3]. Текстовые высказывания научных текстов в форме вопросов чаще всего служат целям акцентированного формулирования проблемности и продвижения вперед научной аргументации. Они, тем самым, имплицитно оценивают коммуницируемое содержание с точки зрения важности и релевантности. Как показал проведенный анализ, в лингвистических статьях вопросительные структуры в форме простых самостоятельных предложений встречаются в два раза чаще, чем в социологических статьях. Всего было выявлено 87 прямых вопросов в статьях по лингвистике и 39 – в статьях по социологии. Полученные сведения также подтверждают высказанное ранее предположение о более объективированном стиле научного изложения в социологии по сравнению с лингвистикой, что создается, среди прочего, меньшей частотностью употребления вопросительных структур.

4. Теоретическая позиция автора научного текста, а через неё и оценочное отношение к сообщаемому и адресату весьма часто маркируется в научно-познавательных контекстах посредством так называемых адресатно-ориентированных императивов (в немецкоязычной терминологии – *die leserorientierten Imperative*) [Kresta 1995, S. 125]. Хотя в количественном отношении употребление императивных структур в научных статьях по лингвистике и социологии является сопоставимым (выявлено 287 и 263 императивных структур соответственно), языковые формы выражения императивности и функции императивов оказываются различными. В немецкоязычных лингвистических статьях в целом представлено гораздо больше типов адресатно-ориентированных императивов, чем в статьях по социологии: отсылочный (интертекстуальный и интратекстуальный) *vgl.-*

императив, отсылочный *s./siehe*-императив, инклюзивный *wir*-императив, конъюнктивный *man*-императив. В статьях же по социологии немецких авторов почти исключительно употребляются *vgl.*-императивы и реже *s./siehe*-императивы, причем с сопутствующей функцией инициации научной дискуссии, усиливая градус полемичности.

Таким образом, научный стиль изложения в статьях по социологии оказывается в меньшей степени диалогизированным и субъективно заряженным. Социологи стремятся избегать, где только возможно, субъективности, впечатления, что они проводят научную аргументацию, в том числе опираясь на свое личное мнение и персонифицированное знание, т.е. знание, пропущенное через личный профессиональный опыт.

Заключительные обобщающие замечания

Выборочный лингвистический анализ некоторых типичных средств, диалогизирующих письменное научное общение и имплицитных оценочную рефлексию выражаемого научного содержания, показывает, что научный язык социологии в целом менее субъективен и содержит, к примеру, гораздо меньше антропоцентричных эпистемических оценок, чем язык лингвистики. Кроме того, бросается в глаза, что в социологических научно-исследовательских статьях гораздо реже используются коммуникативные блоки и высказывания, с помощью которых авторы-исследователи комментируют свои научно-познавательные действия и, тем самым, направляют своего адресата. Это такие высказывания, как *Als Nächstes soll ich der Frage nachgehen, Wollen wir uns diesen Textauszug genauer ansehen* и т.д. Понятно, что субъективность в целом и оценочность как яркое проявление субъективности в частности нельзя изгнать из языка науки полностью. Но его можно сделать менее видимым, менее эксплицитным, с одной стороны, а применяемым оценочным квалификациям, напротив, придать более категоричный и прямой характер – с другой.

По сути, именно указанные стратегии текстуализации полученных результатов и реализуются исследователями-социологами в научно-исследовательских статьях. Здесь, во-первых, иначе выражается ведущий для научно-исследовательской практики тип оценок – оценки эпистемические. Такого рода оценки представлены в большей степени имплицитным, грамматическим способом, а именно: формами глагольного наклонения – конъюнктивом и индикативом. Они реже выражаются не более эксплицитными способами, например, через модальные слова, глаголы знания и мнения. Во-вторых, качественные квалификации изучаемых объектов и закономерностей в соответствии с критериями «научной рациональности» [Ильин 1989, с. 98-101], представленные в проанализированных статьях такими оценочными адъективами, как *ausführlich, überzeugend, sinnvoll, konsequent, wichtig, systematisch, nachvollziehbar, wichtig, relevant* и др., используются, наоборот, гораздо чаще и позволяют исследователям-социологам прямо и непосредственно представлять свою оценочную позицию.

Таков в общих чертах язык оценок в текстах научно-исследовательских практик социологии и лингвистики. Он обнаруживает бесспорное влияние фактора *предметная область науки*, обуславливающего выбор оценочных средств и стратегий. Представленные предварительные выводы о специфике оценок в лингвистическом и социологическом дискурсах на немецком языке, само собой разумеется, требует дополнительной проверки на более широком лингвистическом материале.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Ильин В.В. Критерии научности знания: Моногр. М.: Высшая школа, 1989. 128 с.
3. Нефедов С.Т. Варьирование оценки в коммуникативных практиках научного дискурса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2021а. Том 18. Вып. 4. С. 760–778. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.408>
4. Нефедов С.Т. Лингвокультурная специфика оценки в немецко- и русскоязычных аннотациях к лингвистическим статьям // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. Вып. XI: Немецкий язык в лингвокультурной исследовательской парадигме / Сб. науч. ст. под ред. С.Т. Нефедова, И.Е. Езан. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021б. С. 184–207.
5. Нефедов С.Т. Социокоммуникативное измерение оценки // Германистика в современном научном пространстве. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. С. 122–128.
6. Нефедов С.Т., Чернявская В.Е. Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2020, 63. С. 83–97. DOI: 10.17223/19986645/63/5.
7. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени. Семантика нарратива). М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
8. Падучева Е.В. Эгоцентрические валентности и деконструкция говорящего // Вопросы языкознания. № 3. 2011. С. 3–18.
9. Чернявская В.Е. Научно-исследовательская статья как вербализация нового научного результата (на материале лингвистики) // Жанры речи. 2016. № 1. С. 56–64.
10. Heinemann M. Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft // Brinker, K., Antos, G., Heinemann W., Sager S.F. (Hgg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Bd. 16. 1. Halbband. Vol. 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2000. S. 702–709.

11. *Kresta R.* Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt a/M et al.: Lang, 1995. S. 406.

12. *Nefedov S.T.* Towards evaluation in scientific reviews (based on German linguistics) // Journal of Siberian Federal University. Humanit. soc. sci. 2019. № 12 (10), pp. 1868–1886. DOI: 10.17516/1997–1370–0494.

13. *Weinrich H.* Sprache, heißt Sprachen. 3., ergänzte Aufl. Tübingen: Narr, 2006. 414 S.

DISCIPLINARY SPECIFICITY OF EVALUATION LANGUAGE

S.T. Nefedov

St. Petersburg State University, St. Petersburg

The article describes the influence of the subject area of science on the evaluation activity of discursive subjects and the choice of evaluation means in linguistic and sociological research practices at the trans-textual and discourse level. A comparison is made of the evaluation variability in linguistic and sociological discourses.

Index terms: evaluation language, scientific research practice, linguistic discourse, sociological discourse, linguistics of variability.

Об авторах:

Нефедов Сергей Трофимович – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Санкт-Петербургского государственного университета; e-mail: s.nefedov@spbu.ru

УДК 811.112.2'42::614.254.3

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СОМНЕНИЯ И НЕУВЕРЕННОСТИ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ БЕСЕДЕ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ПАЦИЕНТАМИ

Т.А. Осипенко

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
Первый Московский государственный медицинский университет
им. И.М. Сеченова, Москва*

Статья посвящена проблематике использования языковых средств со значением сомнения и неуверенности при консультировании онкологических пациентов. Выявляются функции применения слов и выражений с указанной

семантикой, устанавливается связь между частотностью их появления в диалоге, этапами консультации и степенью агрессивности раковых клеток.

Ключевые слова: интеракциональная лингвистика, анализ устной речи, семантика сомнения и неуверенности, коммуникация в диаде «врач-пациент», консультирование онкологических пациентов.

Введение

Целью настоящей работы является выявление функций языковых средств со значением сомнения и неуверенности, используемых при консультировании онкологических пациентов. В задачи исследования входит составление перечня слов и выражений, с помощью которых онколог вербализует сомнения и неуверенность, определение функций использования отобранных языковых средств, выявление этапов консультации с наибольшей частотностью появления заявленного лингвистического явления. Актуальность исследования обуславливается развитием пациент-центрированной медицины, основным преимуществом которой (в аспекте вербального взаимодействия) является вовлечение пациента в процесс принятия решения относительно методов терапии [7]. При консультировании онкологических пациентов часто наблюдается ухудшение их психоэмоционального состояния [6], что препятствует полноценной двусторонней коммуникации. Слова и выражения с семантикой сомнения и неуверенности помогают смягчить плохие новости⁸, повысить доверие к лечащему врачу, вернуть пациенту эмоциональное равновесие и постепенно подготавливать его к вероятности осложнения ситуации.

Материал и методы исследования

Эмпирической базой для настоящего исследования послужили транскрипты аутентичных консультативных бесед с онкологическими пациентами, главной целью которых являлось сообщение ракового диагноза и обсуждение методов терапии. Запись диалогов осуществлялась в четырех отделениях Городской больницы Карлсруэ (Германия) в рамках проекта «От патологии к пациенту: оптимизация передачи знаний и обеспечение понимания в онкологии для повышения безопасности пациента»⁹ в период с октября 2014 года по март 2015 года под руководством специалистов в области медицины и лингвистики. Для проведения текущего исследования из общего корпуса были отобраны 8 диалогов с женщинами возрастом от 51 года до 80 лет с диагнозом «дольковый рак молочной железы (лобулярная карцинома)». Общий объем текста составил 3466 транскрипционных строк, что соответствует 80 печатным страницам, зафиксированных по правилам базовой транскрипции GAT-2¹⁰ [5, с. 17-23].

⁸ *Плохими новостями* в онкологии называют раковый диагноз [4].

⁹ Von der Pathologie zum Patienten: Optimierung von Wissenstransfer und Verstehenssicherung in der Onkologie zur Verbesserung der Patientensicherheit (номер проекта 111172) [1].

¹⁰ Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 [5].

В соответствии с целью и сформулированными задачами исследования алгоритм работы с эмпирическим материалом имеет следующую последовательность: 1) выявление фрагментов диалогов, репрезентирующих эксплицитное и имплицитное выражение сомнения и неуверенности; 2) проведение интеракционного и функционально-прагматического анализа выделенных отрывков транскриптов; 3) поиск (и занесение в таблицу) слов и выражений, предающих сомнение и неуверенность; 4) установление этапов консультации, во время которых врач прибегает к использованию вербальных средств сомнения и неуверенности; 5) установление наличия взаимосвязи между частотностью использования анализируемого языкового явления и степенью агрессивности раковых клеток; 6) представление перечня функций использованных врачом слов и выражений с семантикой сомнения и неуверенности.

Языковые средства выражения сомнения и неуверенности в устных диалогах с онкологическими пациентами

При консультировании онкологических пациентов передача семантики сомнения и неуверенности осуществляется как эксплицитно, так и имплицитно. Для эксплицитного выражения сомнения и неуверенности используются

1) наречия *vielleicht* – ‘может быть, возможно’ и *wahrscheinlich* – ‘вероятно’,

2) выражения типа *schwer zu sagen* – ‘сложно сказать’, *das ist (immer) unterschiedlich* – ‘(всегда) по-разному’, *ich kann nicht genau sagen* – ‘я не могу точно сказать’, *ich weiß nicht (genau)* – ‘я (точно) не знаю’, *wir müssen mehr wissen* – ‘мы должны больше знать’.

Основная цель употребления перечисленных слов и выражений заключается в демонстрации вероятности изменения характеристик опухоли и назначенного метода терапии. С помощью языковых средств подобного рода врач также может указать на недостаток информации, не позволяющий принять окончательное решение в отношении тактики лечения, а также обосновать необходимость проведения дополнительных обследований.

В качестве имплицитных средств выражения сомнения и неуверенности выступают:

1) существительное *Tumorboard* – ‘онкологический консилиум’, выражения *müssen gemeinsam überlegen* – ‘должны вместе решить’, *meine Kolleginnen werden entscheiden* – ‘мои коллеги будут решить’, инклюзивное *wir* – ‘мы’ для обозначения команды врачей,

2) слова и выражения, указывающие на

а) возможность выбора или альтернатив *das sind zwei Möglichkeiten* – ‘есть два варианта’, двойной союз *entweder ..., oder ...* – ‘или ..., или...’,

б) необходимость повторения какого-либо действия *nochmal (nach)gucken / schauen / besprechen* – ‘еще раз взглянуть / посмотреть / обсудить’,

в) частичное осуществление действия или неполное проявление какого-либо качества: наречие *bisschen* – ‘немного’, выражение *in manchen Fällen* – ‘в некоторых случаях’ и процентные соотношения *in 18 % der Fälle* – ‘в 18 % случаев’.

Указанные слова и выражения демонстрируют 1) сомнение или неуверенность врача (на момент консультирования) относительно плана терапевтических мероприятий, 2) готовность разделить ответственность с коллегами и/или пациентом, 3) вероятность изменения характеристик раковых клеток как лучшую, так и в худшую сторону. Использование подобных языковых средств подготавливает пациента, с одной стороны, к введению радикальных терапевтических мероприятий (например, химиотерапии), с другой стороны, зарождаёт надежду на стабилизацию ситуации, повышает доверие к врачу, помогает контролировать психоэмоциональное состояние пациента (подробный перечень языковых средств и целей их использования представлен в Таблице 1).

Таблица 1. Языковые средства выражения сомнения и неуверенности при консультировании онкологических пациентов

№_	Языковые средства выражения сомнения и неуверенности	Функции использования
1	– наречие <i>normalerweise</i> ; – модальный глагол <i>können</i> ; – существительное <i>Tumorboard</i> ; – выражения <i>in manchen Fällen</i> , <i>ich noch nicht genau weiß</i>	– указание на вероятность отклонения от привычной схемы лечения или установленной последовательности терапевтических шагов; – разделение ответственности с другими врачами; – повышение убедительности высказывания; – демонстрация вариантов развития ситуации; – выражение сомнения по поводу точного времени и места проведения операции
2	– наречия <i>vielleicht</i> , <i>bisschen</i> ; – неопределенное местоимение <i>(et)was</i> ; – существительные <i>Tumorboard</i> , <i>Zwischensituation</i> ; – выражения <i>ja oder nein</i> , <i>wir müssen mehr wissen</i> ; – использование процентных соотношений для выражения той или иной степени	– разделение ответственности; – акцентирование внимания на положительных характеристиках опухоли; – смягчение значения при перечислении предполагаемых побочных эффектов (моделирование худшего сценария развития ситуации)

	неуверенности	
3	<ul style="list-style-type: none"> – наречие <i>wahrscheinlich</i> (2 раза); – двойной союз <i>entweder ... oder ...</i> – модальный глагол <i>können</i>; – использование процентных соотношений для выражения той или иной степени неуверенности; – выражения <i>schwer zu sagen; ich / man weiß nicht, das ist Schicksal, das sind zwei Möglichkeiten</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – предоставление выбора; – поддержка стабильного эмоционального состояния; – повышение убедительности высказывания;
4	<ul style="list-style-type: none"> – <i>müssen gemeinsam überlegen</i> (под <i>gemeinsam</i> понимается команда врачей, однако, более привычный термин <i>Tumorboard</i> не используется); – выражения <i>nochmal (nach)gucken / schauen</i> (7 раз) 	<ul style="list-style-type: none"> – выражение неуверенности по поводу тактики лечения; – обоснование необходимости дополнительных обследований; (перепроверки показателей крови на свертываемость); – выражение заботы и проявление индивидуального подхода; – подготовка к вероятности переноса сроков операции
5	<ul style="list-style-type: none"> – существительное <i>Tumorboard</i>; – сочетание <i>mit Röntgenarzt gucken</i>; – наречие <i>vielleicht</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – стремление нормализовать эмоциональное состояние пациентки; – проявление понимания и заботы; – предоставление выбора при обсуждении выбора времени операции
6	<ul style="list-style-type: none"> – наречие <i>vielleicht</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – предложение начать обсуждать методы терапии (предоставление мнимого выбора)
7	<ul style="list-style-type: none"> – выражения <i>ich weiß nicht</i> (3 раза); <i>ich kann Ihnen noch nicht sagen, nochmal gucken, meine Kolleginnen können entscheiden, meine Kollegin sagt</i>; – наречие <i>vielleicht, wahrscheinlich</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – выражение сомнения по поводу агрессивности опухоли; – обоснование необходимости дополнительных обследований; – имплицитная просьба набраться терпения и дождаться результатов анализов; – моделирование терапевтических действий в зависимости от результатов лабораторных

		исследований; – разделение ответственности; – отсрочка выбора метода терапии
8	– наречия <i>vielleicht, bisschen</i> (2 раза);	– поддержка стабильного эмоционального состояния (указывание на отсутствие или легкое проявление побочных эффектов лучевой терапии); – успокоение

Слова и выражения с семантикой сомнения и неуверенности в диалогах с онкологическими пациентами распределены неравномерно. Наибольшая концентрация выявлена на этапах 1) рекомендации и объяснения терапии (в 7 диалогах, 30 раз); 2) актуализации истории болезни (в 2 диалогах, 9 раз), 3) планирования временных рамок (в 2 диалогах, 3 раза), 4) оценки параметров опухоли (в 2 диалогах, 3 раза). Вербализация слов и выражений с семантикой сомнения и неуверенности именно на этих этапах консультации сопряжена с вероятностью изменения «входящей» информации, связанной с внешними факторами. К внешним факторам относятся независимые от врача обстоятельства: пациент принимает решение перенести дату операции, не готовы результаты лабораторных исследований, во время консультации от пациента поступила новая, значимая для назначения терапевтических мероприятий информация (обильное кровотечение во время последней операции, аллергия на препараты, ухудшение состояния), все операционные на запрашиваемое пациентом время заняты.

Таблица 2. Зависимость тяжести заболевания, этапа консультации и частотности использования слов и выражений с семантикой сомнения и неуверенности

№_	Частотность использования выражений с семантикой сомнения и неуверенности	Характеристика заболевания
1	3 раза во время рекомендации и объяснения терапии ¹¹ и 2 раза при планировании временных рамок терапии	76 лет, медленная скорость роста опухоли, химиотерапия не требуется (патерналистская модель принятия решения ¹²)

¹¹ Для текущего исследования актуальны следующие этапы консультации: 1) актуализация истории болезни, 2) оценка параметров опухоли; 3) рекомендация и объяснение терапии; 4) планирование временных рамок терапии (подробный перечень этапов консультативной беседы с онкологическими пациентами см. [3]).

¹² В качестве теоретической основы в настоящем исследовании применяется концепция С. Чарльза, Т. Велана, А. Гафни [2], которая включает три основные модели принятия решения по поводу методов терапии: модель патерналистского типа (решение принимает врач), модель совместного принятия решения (решение принимается врачом и пациентом совместно), информативная модель (решение принимает пациент).

2	5 раз во время рекомендации терапии и 3 раза во время обсуждения возможных побочных эффектов облучения (этап объяснения терапии)	51 год, опухоль средней агрессивности, необходимость химиотерапии будет определяться после операции и лучевой терапии (патерналистская модель принятия решения.)
3	2 раза при актуализации истории болезни, 4 раза при обсуждении методов терапии, 3 раза при обсуждении причин появления опухоли в организме (этап рекомендации и объяснения терапии)	80 лет, опухоль находится в пограничной зоне темпов роста (то есть в переходной стадии от неагрессивного к агрессивному характеру роста), имеется несколько кист, предлагаются два варианта операции: с сохранением или удалением груди (модель совместного принятия решения)
4	1 раз при перечислении терапевтических мероприятий (этап рекомендации терапии), 7 раз при актуализации анамнеза, инициированной пациенткой (упоминание обильных кровотечений во время и после удаления матки)	66 лет, опухоль обладает по большей части положительными характеристиками, поражены лимфатические узлы, планируется органосохраняющая операция с удалением лимфатических узлов, необходимость химиотерапии будет определяться после проведения дополнительных обследований (патерналистская модель принятия решения)
5	1 раз во время проявления беспокойства со стороны пациентки по поводу наличия метастаз в легком (этап оценки параметров опухоли), 2 раза при обсуждении даты и времени терапии	55 лет, ранее перенесла операцию по удалению яичников, обнаружены метастазы в легком; опухоль в груди небольшого размера с неагрессивным характером роста, предлагается органосохраняющая операция, лимфоузлы поражены и подлежат удалению, после операции планируется проведение курса лучевой и гормональной терапии (патерналистская модель принятия решения)

6	1 раз на этапе рекомендации терапии	66 лет, врач не дает четких характеристик опухоли, лимфатические узлы поражены, решение по поводу терапии не озвучено (модель принятия решения не установлена)
7	2 раза при характеристике опухоли, 7 раз при объяснении методов терапии	66 лет, степень агрессивности раковых клеток не установлена, поражены лимфатические узлы, необходимы дополнительные обследования (патерналистская модель принятия решения)
8	2 раза на этапе объяснения терапии	79 лет, низкая степень агрессивности раковых клеток, назначены органосохраняющая операция с удалением лимфатических узлов, лучевая и гормональная терапии (патерналистская модель принятия решения)

Анализ диалогов показал наличие зависимости между тяжестью заболевания и частотностью употребления языковых средств со значением сомнения и неуверенности (Таблица 2). Так, при наличии точной информации об агрессивности рака (чаще всего высокий или низкий характер роста опухолевых клеток) врач редко прибегает к словам и выражениям с семантикой сомнения и неуверенности (в среднем 3 раза в одном диалоге). Цель использования этих языковых средств заключается преимущественно в выражении заботы и демонстрации индивидуального подхода.

При средней тяжести заболевания, отсутствии достаточной информации об агрессивности раковых клеток или наличии факторов, осложняющих оперативное проведение операции (кисты, метастазы в других органах, нарушение свертываемости крови) наблюдается заметное повышение частотности использования слов и выражений с семантикой сомнения и неуверенности (до 9 раз в одном диалоге). В этом случае вербализация сомнения и неуверенности со стороны врача трактуется как необходимая мера для подготовки пациента к изменениям уже озвученного плана лечения или поступлению негативной информации.

Выводы

Основными функциями использования языковых средств со значением сомнения и неуверенности при консультировании онкологических пациентов являются 1) указание на недостаток значимой для определения терапевтических мероприятий информации, 2) обоснование назначения

дополнительных обследований и отсрочки принятия решения по поводу методов терапии, 3) выражение готовности предоставить выбор и разделить ответственность, 4) демонстрация вероятности поступления негативной информации. Языковые средства с семантикой сомнения и неуверенности в анализируемом эмпирическом материале встречаются преимущественно на этапе рекомендации и объяснения терапии. Информация, озвучиваемая на данном этапе консультации, чаще всего подвержена изменениям и зависит от внешних факторов, которые существенно влияют на предлагаемый врачом метод терапии. Характер агрессивности опухоли является еще одним фактором, определяющим частотность вербализации анализируемого лингвистического явления. Если темпы роста раковых клеток слабые или деление клеток, наоборот, очень интенсивное, врач сразу назначает лечение. При отсутствии возможности точно определить агрессивность раковых клеток или наличии других осложняющих факторов, наблюдается увеличение частотности использования слов и выражений с семантикой сомнения и неуверенности. Проведенный в настоящей работе анализ может послужить отправной точкой для дальнейшей разработки проблематики применения языковых средств, передающих сомнения и неуверенность во время вербальной интеракции врача и пациента.

Библиографический список

1. *Bentz M., Binnenhei M., Coussios G. et al.* Von der Pathologie zum Patienten: Optimierung von Wissenstransfer und Verstehenssicherung in der medizinischen Kommunikation // Arbeitspapierreihe Sprache und Interaktion, 2016. 46 S. URL: <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier72.pdf>
2. *Charles C., Whelan T., Gafni A.* What do we mean by partnership in making decisions about treatment? // *British Medical Journal*, 1999. № 319. P. 780–782.
3. *Coussios G., Imo W., Korte L.* Sprechen mit Krebspatienten: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Trainingshandbuch für die medizinische Aus- und Weiterbildung. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 2019. S. 213–242.
4. *Maynard D.* Bad News, Good News. Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 327 p.
5. *Selting M., Auer P., Barth-Weingarten D. et al.* Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) // *Gesprächsforschung*. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 2009. № 10. S. 353–402.
6. *Гнездилов А.В.* Психические изменения у онкологических больных // *Практическая онкология*, 2001. № 1 (5). С. 5–13.
7. *Таратухин Е.О.* Пациент-центрированная медицина. Новая реальность // *Российский кардиологический журнал*, 2016. № 9 (137). С. 79–83.

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING DOUBT AND UNCERTAINTY IN CONSULTING CANCER PATIENTS

T.A. Osipenko

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg
Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow*

This article is dedicated to the problem of using linguistic means with the meaning of doubt and uncertainty when consulting cancer patients. The functions of word and phrase use with the stated semantics by oncologists are established, the connection between the frequency of their occurrence in the dialog, the stages of therapy-planning consultation, and the level of cancer cell aggression is identified.

Index terms: interactional linguistics, oral speech analysis, semantics of doubt and uncertainty, doctor-patient communication, therapy-planning consultations with cancer patients.

Об авторах:

Осипенко Татьяна Александровна – соискатель кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет; ассистент Института лингвистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова Минздрава России; e-mail: osipenko_t_a@staff.sechenov.ru

УДК 82–312.4

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ ТЕКСТА В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

Н.И. Пелипенко, З.И. Ломинина

Кубанский государственный университет, Краснодар

В данной статье рассматриваются некоторые интерпретирующие функции текста и их направленность на определенную сферу сознания реципиента с целью воздействия.

С этой целью анализируются понятия «оценка», «ценностные ориентиры», «змотивность высказывания», «аксиологические тексты», «эмоциональная нагрузка» и др., предлагается вариант описания некоторых особенностей публицистических текстов и их функций, а также ведётся поиск оптимальных алгоритмов общения людей в условиях современного информационного общества.

Ключевые слова: текст, информативная и воздействующая функции, шкала ценностей, оценка порицания

Текст выполняет, как известно, информативную и воздействующую функции при описании действительности. Ведь находясь в интерпретационном процессе, он взаимодействует с целой базой конкретно-лингвистических механизмов субъективности, основу которых составляет оценка. Характерные параметры отражения действительности оценки являются своего рода индикатором проверки поведенческих функций ориентировки и регуляции в цепочке зависимостей: ценность – оценка – модализация, что, в свою очередь, служит формированию разнообразной шкалы ценностей в когнитивной системе реципиента. С определённой целью создаются публицистические тексты, воздействующие на эмоциональную сферу сознания реципиента и выполняющие задачи с разными аксиологическими характеристиками.

В науке различают следующие типы аксиологических текстов: *поощряющие и порицающие*. Анализ данных текстотипов предполагает выделять в них аксиологические оценки «хорошо» или «плохо» и обозначать, как правило, две функциональные перспективы – «персональность» и «отчуждённость». В объект нашего исследования попали текстотипы *порицания*, предполагающие реальные ситуации, в нашем случае, «загрязнение среды», в которых предусматривается наличие различной эмоциональной реакции и которые, в свою очередь, несут в себе разную информационную нагрузку с определенной оценкой. Информация, пребывающая в единстве трех моментов высказывания: предметного, модально-оценочного и коммуникативного, даёт возможность читателю понимать и оценивать социальный смысл бытия, оформляя его лингвистически и соизмеряя его с коммуникативными намерениями автора. Не следует забывать, что прагматически оценочный потенциал предполагает эмотивный компонент оценки, и проявляет положительное или отрицательное отношение субъекта к объекту в неразрывном единстве информативной и воздействующей функций текста [2, с. 152-153].

Анализ выборки конкретных текстов выявил такую особенность, что оценка *порицания* довольно часто не называется конкретным словом «плохо», то есть, не выражена эксплицитно, что может, на наш взгляд, только усиливать эмоциональное воздействие на читателя (выделено нами), например:

Die Flüsse führen schon kein sauberes Wasser zu Tal, sondern *einen ekelerregenden Mikroben-Cocktail* [ср. из рек в долину течёт уже не чистая вода, а *рвотный коктейл микробов*];

Die Wohlstandsgesellschaft Deutschlands exportiert ihren Abfall und daraus entstehen schon dort wachsende *Müllberge* [ср. *общество благосостояния Германии* экспортирует свой мусор, и уже там существуют *растущие горы мусора*].

Коннотации с отрицательной характеристикой возникают и при созвучии с другими словами. К слову, лексема *Infarkt* имеет коннотацию болезни, описывает нечто дефектное в здоровье, а выражение *der moderne Müllstrom gleicht dem Müllinfarkt* [ср. современный поток мусора подобен мусорному инфаркту] несомненно, будет ассоциироваться с отрицательной коннотацией [1, с. 67].

Все *порицающие* тексты, как было доказано, имеют прагматические установки на неутешительные *прогнозы загрязнения* и на *неразумную цивилизацию* [3, с. 20].

Исходя из анализа текстового материала, нами видится следующая картина разделения текстов *порицания* с определенными типами оценок как:

– неутешительные прогнозы загрязнения: *die Risiken und Gefahren für die Umwelt; die Überlebensfrage der Menschheit; Schmutz vor Grenzen macht «nicht halt» usw.* [ср. риск и опасность для окружающей среды; вопрос выживания человечества; загрязнение не знает границ и т.д.];

– неразумную цивилизацию: *weggeworfene Menge Abfall; „wilde“ wachsende Müllkippen; Waldsterben erleben usw.* [ср. выброшенное количество отходов; «дикие» растущие мусорные свалки; наблюдать умирание леса и т.д.].

В данном случае следует указать на наличие релевантных индикаторов пафоса оценки порицания, которые могут выступать в виде сравнений, как:

– иронический: *Müllproblem als “Darmausgang der Nation“ nennen; für den ökologischen Alarm ist es da schon zu spät* [ср. обозначить проблему мусора как «выход прямой кишки нации»; уже довольно поздно бить экологическую тревогу];

– трагический: *der Export von giftigen Sonderabfall ins Ausland gilt als ökologische Tosünde; die Atomindustrie haarsträubend als tickende Zeitbombe bezeichnen* [ср. вывоз за границу отходов, вызывающих отравление, обозначен как экологический позор; атомная промышленность подобна часовой бомбе, что принимается с возмущением];

– обеспокоенный: *Oberflächengewässer zu Kloaken und Bakterien-Brutstätten degenerieren; das Ozonloch als letzte Warnung betreffen* [ср. подпочвенные воды превращаются в клоаки и рассадники бактерий; в качестве последнего предупреждения называется озоновая дыра];

– пессимистический: *jährlich rund 600 Tonnen Ozonkiller gelangen in die Atmosphäre; die Gefahr von missbräulichen Müllpraktiken akzeptieren* [ср. в атмосферу ежегодно проникают около 600 тонн озоновых «убийц»; запущенные «мусорные» практики признать опасными];

– грустный: *einen späten Sieg feiern; Rotwildgeweihen als Umwelt-Indikatoren erfassen* [ср. праздновать позднюю победу; считать рога оленей за индикатор состояния окружающей среды] и др. [3, с. 21].

Анализ материала позволил акцентировать внимание на выделении в *ироническом* синонимическом ряду позицию государства в отношении загрязнения:

– *Hinterlassenschaft des Wohlstandes auf wilden Deponien landen; Deutschlands Wohlstandsgesellschaft exportiert ihren Abfall; wachsende Müllberge in der Ex-und-hopp-Gesellschaft* [ср.складировать на диких свалках *остатки благосостояния; общество благосостояния Германии* вывозит за границу свой мусор; горы мусора *в обществе благоденствия* увеличиваются] и др.

При использовании такого лексического материала создаётся отрицательное отношение к факту загрязнения, а в случае прочтения данной информации, предположительно, «экологическим» читателем», принятие адекватной оценочной позиции, на наш взгляд, гарантировано. Аналитическое исследование продвижения экологических текстов в интерпретационном пространстве приводит нас к размышлению о своего рода движении текстов с различными стратегиями взаимодействия с целью создания новых фрагментов знания в различных условиях, а также о признании интертекстового характера данного явления.

Частичное изучение оценки *порицания* с её функциональным воздействием позволяет нам сделать вывод о том, что в данных текстах фиксируются действия загрязнения и неразумной цивилизации; декларируются следствия фактов загрязнения; порицание выражается различным видом пафоса; а эффект порицания достигается разнообразными языковыми средствами. Проведенное исследование оценки *порицания* в текстовом пространстве предоставляет возможность выявить определенные способы выработки новых стратегий экологического поведения.

Процедура выявления аксиологических установок в экологических текстах теоретически обуславливает ирреальное существование некой макроструктуры оценки, которая может содержать цели, стандарты и отношения, предопределяющих поведение субъекта. Изучение такой макроструктуры оценки следует считать перспективной задачей.

Библиографический список

1. Ломинина З.И. Когнитивно-прагматический аспект дискурсивной деятельности в экологическом пространстве // Научные ответы на вызовы современности: философия, литература и лингвистика: монография авт. кол. Одесса: Куприенко С.В., 2016. С. 52–74. ISBN 978-966-2769-79-1

2. Ломинина З.И. Когнитивно-прагматические характеристики текстов по экологии (ПО «Загрязнение среды»: специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ломинина Зоя Ильинична; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2000. 224 с. Библиогр.: С. 174–194.

3. *Ломинина З.И.* Когнитивно-прагматические характеристики текстов по экологии (ПО «Загрязнение среды»: специальность 10.02.19 «Теория языка»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ломинина Зоя Ильинична; Кубанский государственный университет. Краснодар, 2000. 23 с. Место защиты: Кубанский государственный университет. Библиогр.: С. 23.

TO THE QUESTION OF THE FUNCTIONS OF THE TEXT IN THE INTERPRETIVE PROCESS

N.I. Pelipenko, Z.I. Lominina

Kuban State University, Krasnodar

Much attention is given to the concepts of "evaluation", "value orientations", "emotivity of utterance", "axiological texts", "emotional load", etc. The paper is concerned with description of some features of journalistic texts and their functions is proposed, and the search for optimal algorithms for people's communication in the conditions of modern information society is being conducted.

Index terms: text, informative and influencing functions, value scale, censure assessment.

Об авторах:

Пелипенко Нина Ивановна – старший преподаватель кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: n.pelipenko1611@mail.ru

Ломинина Зоя Ильинична – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: zojalominina58@yandex.ru

УДК 372.881.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.И. Риммар

Белорусский Государственный Университет, Минск, Беларусь

В данной статье рассматриваются возможности активизации учащихся как в учебной аудитории, так и при дистанционном обучении, описываются некоторые технологии, называются преимущества и недостатки работы с ними, приводятся примеры работы с отдельными технологиями активизации учащихся.

Ключевые слова: активация учащихся, мотивация, причины потери интереса к учёбе, технологии обучения, когнитивное мышление, обучение по станциям, скафолдинг, принципы обучения, коллаборативное обучение.

Пандемия коронавируса внесла свои коррективы во многие формы и методы обучения. Дистанционное обучение стало популярной формой передачи знаний. С одной стороны, мы проявляем заботу о своём здоровье дистанцируясь от окружающих, с другой стороны, мы не прерываем привычный ритм в процессе обучения. Онлайн-обучение позволяет нам усваивать знания как индивидуально, так и в группе. Однако, основным недостатком дистанционного обучения является слабая вовлечённость обучающихся в учебный процесс. Учащиеся вынуждены просиживать от 2 до 6 часов в день перед монитором, на котором они видят достаточно стабильную, редко меняющуюся картинку, что приводит к быстрому снижению концентрации внимания. Даже на аудиторных занятиях учителям, порой, трудно удержать внимание учеников более 15 минут. Концентрация внимания варьируется в зависимости от возраста ученика. Так ученики младшей школы способны удерживать внимание 7–12 минут. Далее рекомендуется смена рода деятельности либо применение технологий активизации внимания. Если это не происходит, ученики теряют интерес к происходящему на уроке, начинают скучать, и, как следствие, отвлекать одноклассников (одногоруппников) и учителя от содержания урока. Таким образом, скука на уроке приводит к снижению успеваемости, т.к. учащиеся воспринимают скучное занятие как бессмысленное мероприятие, на котором время очень медленно тянется. Томас Гётц, опираясь на эмпирические исследования, приводит сведения о том, что некоторые из учеников могут скучать до 80% урочного времени [2]. В сравнении с иными эмоциями, как радость, гордость, надежда, скука превалирует, на пример, на уроках в Германии [1].

В чём же причина скуки на уроках? Во-первых, это большая доля речи учителя на уроке. По статистике учителя говорят в два раза больше на уроке, чем ученики. [1] Во-вторых, это низкая мотивация самого ученика. И в-третьих, отсутствие интерактивных и коллаборативных форм организации работы на уроке. Знаменитый немецкий дидакт-исследователь Франц Е. Вайнерт подчеркивал, что у хорошего учителя ученик не остаётся на уроке пассивным. «На уроке, где ученики сами конструируют модель общения, нет места скуке. Учитель должен заботиться о том, чтобы все ученики были вовлечены в активную работу над заданиями. Учителя должны при этом помогать и нести ответственность за мотивацию к активному учению» [5]. Поэтому как Ф.Е. Вайнерт, так и некоторые иные учёные, занимающиеся проблематикой «хорошего урока», как, например, Е. Юргенс, выступали за активизацию учащихся на уроке. «Это и есть ключ к усвоению знаний» [4].

Второй, не маловажной причиной потери интереса на уроке является «пропасть» между лингвистическими (языковыми/речевыми) и предметными

компетенциями, а также «пропасть» между имеющимся уровнем знаний и желаемым. Это связано с непониманием учащимися ситуаций, в которых они могут использовать приобретённый навык, а также с превалированием повторения над учением в самой структуре урока.

Исходя и выше сказанного рекомендуется организовывать занятие таким образом, чтобы учащиеся постоянно или длительное время проявляли свои когнитивные способности. Для этого рекомендуется применять разнообразные механизмы мотивации и активизации учащихся на уроке. Однако, ошибочно полагать, что возможно заинтересовать учащихся абсолютно каждой темой. Даже у самого талантливого и харизматичного учителя не всегда получится мотивировать и увлечь абсолютно всех учеников, тем более в дистанционном обучении, когда ученик находится один на один перед монитором компьютера и не чувствует человеческое присутствие. Кроме того, здесь оказывают влияние иные отвлекающие факторы: домашняя атмосфера расслабленности, невозможность проконтролировать каждого ученика, нахождение смартфона в зоне досягаемости, присутствие близких, фоновые шумы, и прочие факторы.

Какие же технологии и методические приёмы можно использовать для активизации учащихся? Приведём несколько примеров, которые позволяют разнообразить формы работы на уроках, мотивировать учащихся и активизировать их когнитивную деятельность:

1) Использование современных электронных средств, как интерактивные доски, приложения для смартфонов, онлайн-ресурсы для изучения материала и дополнительной тренировки навыков. Эти средства обладают практически безграничными возможностями моделирования и управления процессом обучения, включая опции самоконтроля и коллаборативного обучения. Однако, они лишь на время смогут увлечь учащихся, т.к. интенсивность усвоения информации и способность к концентрации внимания существенно снижаются при длительном нахождении перед монитором.

2) Использование технологии системно-деятельностного подхода – «обучение по станциям» (Stationenlernen, Stationenarbeit, Lernbüffet, Lernstraße, Lernlandschaft). Данная технология является одной из достаточно эффективных форм групповой работы и предполагает распределение различных аспектов изучаемой темы по заданиям (станциям). Каждая станция может иметь различный уровень сложности, либо быть нацеленной на тренировку как аспектов языка, так и аспектов речи. Рекомендуется наличие буферной станции (Pufferstation), на которой ученики могут либо отдохнуть, либо выполнить задание с повышенным уровнем сложности. Отдельная станция отводится для самоконтроля (Service-Station). Отличительным условием технологии «станции» является наличие заданий, учитывающих различные типы восприятия – визуалы, аудиалы, аудио-визуалы, кинестетики, дигиталы, аналитики -, а также направленность на многоканальное обучение с учётом этой типологии. Тем самым

осуществляется дифференцированный подход в системе обучения. Единственным недостатком этой технологии является сложность в подготовке, т.к. учитель должен продумать большое количество заданий для станций, например 5–10.

3) Технология «скафолдинг» – это стратегия обучения с использованием процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя и обучаемого по решению проблем или задач. Авторы (Р. Жао и М. Орей) рассматривают скафолдинг как зону ближайшего развития обучаемого и выводят два основных правила: а) помощь в выполнении заданий, с которыми ученик пока не может справиться; б) обучаемому позволяется выполнять такой объем или такое количество заданий, с которыми он уже может справиться самостоятельно. Считается, что основным показателем скафолдинга является «угасающая помощь» со стороны преподавателя, т.е. уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда обучаемый становится совершенно самостоятельным и автономным. К завершению обучения эта помощь значительно уменьшается или вообще отсутствует [6]. Скафолдинг призван убрать «пропасть» между учебной и развивающей деятельностью, стимулируя сферу саморазвития. Приемами скафолдинга являются:

- активация уже имеющихся знаний;
- подсказки, какую стратегию выполнения задания лучше выбрать;
- использование тактики «размышление вслух», проговаривание или озвучивание процесса размышления над заданием после его выполнения;
- вопросы, совместная работа, моделирование, методы снижения напряжения, практическая помощь и др.

4) Технология «перевернутого класса» с использованием объяснительных видео снятых не только учителем, но и учениками.

5) Технологии активизации учащихся при дистанционном обучении:

- использование Warm-Ups как на внешних, так и на внутренних онлайн-ресурсах;

– использование опросов и технологии «мозгового штурма», например, при помощи mentimeter.com, padlet.com или oncoo.de;

– технологии коллаборативного взаимодействия при помощи zumpad.de или excalidraw.com;

– постановка вопроса-импульса. Все слушатель пишут в чат ответ, а один обобщает информацию, используя речевые средства „Tanja denkt / meint / ist der Meinung / vertritt den Standpunkt / ist der Ansicht, dass ...“ ;

– технология «вид из моего окна» при которой обучающиеся отправляют в чат краткое описание вида из своего окна, и пытаются определить, как далеко они друг от друга находятся;

– чат-коммуникация: а) учитель посылает в приватном чате слово по изучаемой теме. Ученик, получивший слово, должен объяснить его другим использованием синонимии, антонимии, перифраза. Другие должны угадать слово; б) учитель посылает в приватном чате слово по изучаемой теме.

Ученик, получивший слово, должен продиктовать его по буквам. Остальные пишут это слово в чате. Таким образом на начальном этапе обучения можно тренировать звукобуквенные соответствия; в) учитель называет слово, ученики пишут в чате «+» или «-», что может соответствовать при изучении, например, немецкого языка: слабым / сильным глаголам, существительным слабого/сильного и женского склонения. Учитель может условиться учениками, что будут обозначать «+/-» в каждом конкретном случае;

– технология „Speed dating“ применима как в аудитории, так и на онлайн-уроке: учитель задаёт вопрос-импульс, учащиеся обмениваются информацией. При онлайн-занятии в Zoom учитель через определённый промежуток перебрасывает одного-двух учеников в другой сессионный зал, а при аудиторном занятии ученики меняются местами в группах или парах;

– технология «виртуальный мяч»: учитель задаёт вопрос и «виртуально бросает мяч» ученику, который должен ответить на вопрос. Учащиеся продолжают цепочку вопрос – ответ;

– технология «цветовая гамма»: ученики берут ближайший яркий предмет, который у них есть под рукой, учитель задаёт вопрос, например: „Kannst du kochen?“, ученики реагируют утвердительно, поднимая этот предмет. Эта технология хороша для создания представления о группе;

– технология «цветовая гамма» может быть успешно применена и на начальном этапе при изучении цветов. Например, учитель может попросить учеников показать что-нибудь жёлтое, зелёное, красное и т.п.

– технология «удиви»: учитель может попросить учеников заранее подготовить оригинальное фото-головоломку, либо сам предмет-загадку и попросить показать через опцию «демонстрация экрана» либо на камеру. При этом ученик задаёт вопросы: «Что это?», «Как это используется?» или «Что произошло до этого?» Рекомендуется предъявлять такой объект не сразу целиком, а по частям, чтобы создать у учащихся «ага-эффект (реакцию)», т.е. эффект неожиданной реакции.

В данной статье мы ограничимся лишь немногими технологиями. Основополагающими является для подготовки и проведения современного урока иностранного языка базовые принципы:

– ограничение пассивных методов восприятия;

– учёт интересов и желаний учащихся;

– включение эффектов неожиданности и игровых элементов;

– наличие заданий открытого типа, предполагающих нестандартные решения;

– ориентация на формирование современных компетенций;

– удовлетворение социальных потребностей учащихся: в признании мнения, в коммуникации и установлении социальных контактов, в самореализации;

– использование разнообразного вспомогательного и дидактического материала;

– уход от фронтальных форм работы и опросов, использование групповых форм (малые группы 2–4 ученика), т.к. только такая форма даёт возможность наиболее интенсивного обмена информацией и существенно повышает время продуктивной работы учащихся на уроке;

– овладение стратегиями усвоения учебного материала, и соответственно обучение учащихся этим стратегиям;

– моделирование учебного пространства, позволяющее его гибкое использование для различных форм работы;

– создание благоприятной атмосферы на уроке, отсутствие давления на учеников, стимуляция когнитивной, познавательной, исследовательской и творческой деятельности учащихся;

– создание ситуаций, затрагивающих эмоциональную сферу учащихся. Это помогает ученику раскрепоститься на уроке, выразить свои мысли, чувства и эмоции в отношении изучаемой темы, что особо позитивным образом сказывается на уровне усвоения учебного материала и на мотивации;

– создание предпосылок для объективной самооценки и оценки труда одноклассников/сокурсников/коллег.

Таким образом, занятие, которое постоянно поддерживает когнитивное напряжение учеников, должно быть методически разнообразным и способствовать мотивации каждого ученика в отдельности. Наибольшую роль здесь играют системно-деятельностный подход и дифференцированный подход, а также смена фаз урока.

Библиографический список

1. *Brüning L., Saum T.* Die Windstille vertreiben. *Magazin der Bildungsgewerkschaft*, 1/2011, S. 15–16. URL: Режим доступа: <https://ludgerbruening.de/Veroeffentlichungen/Aufsaeetze/Kooperatives-Lernen-und-Schueleraktivierung> – Дата доступа: 25.03.2022.

2. *Götz T.* Windstille in den Köpfen. In: *forum schule*, Н. 3, 2009. S. 312–16. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5499/pdf/UnterWiss_2007_4_Goetz_Frenzel_Pekrun_Regulation_Langeweile_D_A.pdf – Дата доступа: 25.03.2022.

3. *Hagemann Ch.* Frischekost am Lernbüfett: Wie Sie Stationenlernen in 5 Schritten erfolgreich umsetzen. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.backwinkel.de/blog/stationenlernen/> – Дата доступа: 28.03.2022.

4. *Jürgens E., Standop, J.* Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn 2010. 29 S.

5. *Weinert F.E.* Lernkultur im Wandel. Aus: Beck, Erwin/Guldemann, Titus/Zutavern, Michael (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel*. Konstanz 1997, S. 11-29. Необходимо указать название издательства.

6. *Сорокопуд Ю.В., Клименко О.В., Хадикова Е.Н., Корсун Д.А.* Применение гуманитарных технологий в высшем профессиональном образовании // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2014. – Т. 12. – С. 396–400. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54189.htm>. – Дата доступа: 01.04.2022.

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR ACTIVATION OF STUDENTS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

A.I. Rymmar

Belarus State University, Minsk

This article discusses the possibilities of activating students both in the classroom and in distance learning, describes some technologies, names the advantages and disadvantages of working with them, provides examples of working with individual technologies for activating students.

Index terms: pupils or student activation, motivation, reasons for losing interest in learning, learning technologies, cognitive thinking, station learning, scaffolding, learning principles, collaborative learning.

Об авторах:

Риммар Анна Ивановна – магистр филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языкознания Белорусского государственного университета; e-mail: rimmar@tut.by

УДК 81`25:81`37:81`366.52

ВЛИЯНИЕ ПОЛА ПЕРСОНАЖЕЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ИХ ИМЕН

О.А. Суворов, С.С. Фалалева

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург*

В данной статье исследуется влияние пола как семантической категории при переводе имен, созданных с помощью отдельного слова или словосочетания, на примере произведения Дж. Оруэлла «Скотный двор». В этой связи анализируются способы выражения гендерного значения и его реализация в английском и русском языках, лексикализация грамматической категории рода.

Ключевые слова: перевод, имена, гендер, пол, семантика, грамматический род.

Гендерная лингвистика как отдельное направление сформировалась во второй половине XX столетия. Центральным в ней является понятие гендера, не имеющее, однако, общепринятого определения. Так, в словаре гендерных терминов приводится такая формулировка: «совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [7]. Как следствие, ряд ученых

утверждает термин «пол» в качестве синонимичного по отношению к термину «гендер» в определенных целях, при этом первый скорее относится к социальному измерению, второй – к биологическому. Данная область языкознания не отличается гомогенностью по своему содержанию: ее объектами исследования являются речевое поведение мужчин и женщин, языковая картина мира с точки зрения распределения мужского и женского, влияние языка и т.д. Уделяются внимание и собственно лингвистическому плану, в частности, рассматривается стилистическая характеристика гендерно маркированных слов, формальные способы выражения значения пола, фразеология и т.п. Сбор, анализ и систематизация языковых фактов представляют не только теоретическую, но и практическую ценность, например, в области профессионального перевода. Тем не менее, проблемы, связанные с гендерным аспектом при переводе, мало освещены, количество литературы по этой теме невелико (А. А. Свинцова, У. К. Ниссен). Одной из таких проблем является ограничение, накладываемое полом персонажей на выбор переводческих трансформаций при сохранении и передаче семантики их имен.

В рамках настоящей работы будут подвергнуты анализу имена из произведения Дж. Оруэлла «Скотный двор» и их переводы. Сперва необходимо рассмотреть репрезентацию пола в русском языке. В «Русской грамматике» описывается множество всех аффиксов, которые могут выражать следующие значения: «лицо женского пола», «самка животного» и «жена названного лица». Этот морфологический инструментарий состоит только из суффиксов: -к (*альпинистка*), -иц (*булочница*), -ниц (*естествоиспытательница*), -их (*пловчиха, научиха*), -ш (*директорша*), -н/-иничн (*княжна*), -ин/ын (*рабыня*), -j (*гостья*), -есс (*поэтесса*), -ис (*директриса*), -ин (идентичное графическое оформление этой морфемы и морфемы -ин (см. выше) не означает ни их тождества, ни их омонимии, так как у последней конечная согласная мягкая, а у последней – твердая: *кузина*), -ух (*оленуха*). Следует подчеркнуть, что не все слова такого рода являются стилистически нейтральными (ср. *директорша* – *директриса*). В «Русской грамматике» также подчеркивается, что существительные мужского рода не заключают в себе идею соответствующего пола [6]. Иными словами, в языке отсутствуют формальные средства для его выделения. Помимо морфологического способа, М.А. Кронгауз предлагает следующие способы передачи семантики пола: описательный (*самка гориллы*), супплетивный (*корова* – *бык*). Также упомянуты случаи типа «военнопленный – военнопленная». Ученый констатирует, что «однозначного соответствия между родом одушевленных существительных и значением пола нет» [1]. В группе существительных, обозначающих животных, реализуются модели, или парадигмы, в которых оба пола маркированы (*петух* – *курица*); маркирован только мужской пол (*кабан* – *свинья*); выделяются названия для самок (*медведь* – *медведица*). Для существительных, обозначающих людей, возможны супплетивная модель (*бабушка* – *дедушка*), формальная модель

(*прихожанин – прихожанка*; женский пол маркирован) и модель, состоящая только из одного элемента (*наложница, патриарх, менеджер*; последнее гендерно нейтрально). Границы обеих групп определяются нечетко: могут наблюдаться переходы, а также случаи сочетания свойств разных парадигм.

Методы в изложенной М.А. Кронгаузом классификации [1] могут быть применены и для английского языка. Существуют супплетивный (*monk – nun*), морфологический (*widow – widower*) и описательный (*a male chimpanzee, a female teacher*) способы выражения семантики пола. Можно выделить существительные, пол референтов которых в качестве семы не выделяется: *worker, assistant, leader, traveler, firefighter*. Как и русский язык, английский обладает лексемами, выражающими конкретное значение пола и не составляющими никаких пар: *doorman, bounder, eunuch, gorgon*. Такие ряды, как *waiter – waitress, aviator – aviatrix, usher – usherette, hunter – huntress* и т.д., указывают на наличие модели, в которой маркированным полом является женский. Схожей морфологической структурой обладают пары типа *prince – princess, duke – duchess, baron – baroness*, однако слова, от которых образованы женские варианты, также гендерно маркированы. Иной словообразовательной схемой является сложное слово, вторым элементом которого выступает корень *-man-*, через замену которого на корень *-woman-* образуется новое слово: *chairman – chairwoman, policeman – policewoman, alderman – alderwoman, craftsman – craftswoman*. Маркированность мотивированных слов очевидна, вместе с тем, несмотря на кажущуюся прозрачную внутреннюю форму мотивирующих слов, сема мужского пола может отсутствовать. Так, для существительных *chairman* и *craftsman* онлайн-словарь «Merriam-Webster» указывает значение пола, а для *policeman* и *alderman* – нет [10]. Более того, существительные, от которых не образованы «женские» аналоги, также могут обладать нейтральностью: *herdsman, caveman*. Данные наблюдения дают общее представление о способах выражения семантики пола и не могут служить в качестве основы для полноценной категоризации. В «A Comprehensive grammar of the English language» предлагается деление существительных на 6 групп: 1) выражающих пол для людей (*uncle – aunt*); 2) не выражающих сему пола (*chairperson*); 3) выражающих общий пол (*infant*, может использоваться местоимение *it*); 4) собирательных (*family*); 5) обозначающих животных высшего порядка (*lion – lioness*); 6) неодушевленных и обозначающих животных низшего порядка (*he-goat – she-goat*) [11]. Также отмечается, что для неодушевленных существительных может быть употреблено не только местоимение *it*: *The boat is enormous. I bought her a year ago.*

Существуют определенные несовпадения лексико-семантических и стилистических свойств соотносимых слов в русском и английском языках. Например, слова *chairwoman* и *председательница* стилистически не идентичны; в нейтральном контексте *mariner* не следует передавать как *морячка*. Лексема *alderman* переводится как *олдермен*, но для женского аналога *alderwoman* нет соответствий. Не обнаруживается соответствие

между некоторыми существительными, обозначающими животных. Необходимо также обратить внимание на прагматику. Т.А. Трипольская выявила, что прагматический аспект может не совпадать не только у пар, но и у отдельных слов, в которых не выражена сема пола [8]. Этими примерами не исчерпывается то количество отличий, которые обнаруживаются между двумя языками и которые переводчик должен понимать и учитывать.

Несмотря на то, что род представляет собой грамматическую категорию, он может подвергнуться лексикализации при персонификации в тех случаях, когда слово само по себе не обладает конкретной семой пола. Г. И. Панова и Л. А. Малгожата выделяют два типа таких существительных: выражающие предметы и животных типа *мышь*, *акула*, *свинья*. Они также подчеркивают ограничения при передаче мужским или женским родом женского или мужского пола соответственно (Король Крыса) [5]. Такая реализация категории рода возникает не только тогда, когда перевод осуществляется между языками, ею обладающими, но и тогда, когда исходный язык (язык оригинала) ее не имеет, так как он не зависит от каких-либо ограничений в этом отношении. Одним из таких языков является английский.

Таким образом, можно сформулировать проблему: влияет ли пол на сохранение семантики вымышленных имен с ясной внутренней формой при переводе?

В качестве подступов к решению данной проблемы нами проанализированы повесть Дж. Оруэлла «Скотный двор» (“Animal Farm”) [9] и переводы Г. П. Струве и М. Кригер [4], И. И. Полоцка [3] и В.В Прибыловского [2]. Особенность рассмотренных имен заключается в том, что их носителем может быть представитель любого пола (ср., *Alex*, *Kim*, *Ashley*), поэтому реализация конкретного гендерного значения возможна в контексте, в котором могут содержаться индикаторы этого значения.

Первым упоминаемым в произведении персонажем является Old Mayor. Его пол определяется личным местоимением *he* и гендерно маркированным существительным *boar*. Обе части имени – *old* и *mayor* – имеют однозначные соответствия в русском языке: старый и мэр, существительное мужского рода. Все переводчики применили калькирование (Старый Майор), что соответствует принципам эквивалентности и адекватности.

Snowball является самцом свиньи, что следует из его описания: *young boar*. Имя состоит из одного компонента: существительного *snowball*, которое может быть переведено двумя способами: *снежный ком* и *снежок*. В обоих случаях пол и род соответствуют друг другу. Г. П. Струве, М. Кригер и В. В. Прибыловский передали имя буквально – Снежок, И. И. Полоцк воспользовался транскрипцией. Последнее решение нельзя назвать адекватным, так как в языке перевода имеются средства для отражения семантической стороны. Выбор между *снежком* и *снежным комом* не

вызывает трудностей: последнее есть не что иное, как описательная конструкция, первое больше походит на имя.

Имя *Squealer* образовано от отглагольного существительного, которое состоит из двух морфем: корня *-squeal-* и суффикса *-er*, обозначающего деятеля. Глагол “*to squeal*” означает издавать визгливые звуки, визжать, верещать. Таким образом, *squealer* – это тот, кто визжит. Этим сигнификатом в русском языке обладает существительное *визгун* со сходной морфологической структурой. По аналогии со словообразовательной схемой *колдун – колдунья*, *шептун – шептунья* возможно образование слова *визгунья*, гендерно маркированного члена пары. Пол носителя имени мужской, так как его маркером выступает словосочетание *male pig*. Г. П. Струве и М. Кригер предлагают следующий перевод: Фискал. Данный вариант не соотносится ни с планом содержания имени, ни с характеристикой и ролью самого персонажа: обладатель пронзительного голоса, искусный оратор, пропагандист. Остальные два переводчика с небольшой потерей в стилистической эквивалентности перевели имя как Визгун.

Ломовая лошадь *Clover* является кобылой. На это также указывают личное местоимение *she*, существительное *mare* и предложение “*who had never quite got her figure back after her fourth foal*”. Русский аналог *клевер* – мужского рода, поэтому дословный перевод представляется невозможным. Эта трудность переводчиками была преодолена по-разному: Г. П. Струве и М. Кригер и В.В. Прибыловский передали имя как Кашка. Им удалось найти стилистический синоним *кашка*. Однако он омонимичен уменьшительно-ласкательной форме существительного *каша*, в этой связи восприятие семантики имени может быть искажено. И.И. Полоцк использовал транслитерацию: Кlover. На вопрос о том, какое из решений более адекватно, трудно ответить, потому что, с одной стороны, первый перевод сохраняет план содержания имени, одновременно с этим он делает его двусмысленным, с другой стороны, второй перевод передает только графический вид имени, но вместе с этим предоставляет возможность для расшифровки семантики в силу близости написания двух слов.

Пол ломовой лошади *Boxer* устанавливается на основании личного местоимения *he*. Он определен как *beast*; это существительное не обладает конкретным гендерным значением. Сравнительный оборот *like a stallion* не подразумевает тождественности с объектом сравнения. Слово, от которого образовано имя, может быть переведено как *боксер*. Этот эквивалент был использован всеми тремя переводчиками (у Г. П. Струве и М. Кригер – Боксёр).

Суть некоторых действий может предоставлять информацию относительно пола субъекта. Так, собака *Bluebell* выполнила две операции: *to whelp* (щениться) и *to give birth* (рожать). Они явно указывают на то, что персонаж женского пола. Она также была охарактеризована как *mother*. Имя мотивировано существительным *bluebell*, обозначающим колокольчик – род

растений. Это слово мужского рода. Г. П. Струве и М. Кригер перевели имя как Белка; И. И. Полоцк – как Блюбелл; В.В. Прибыловский – как Блюбель. Первый вариант отличается условностью, второй и третий варианты являются результатами транскрипции, причем И. И. Полоцк также применил транслитерацию, а В. В. Прибыловский смягчил конечную гласную. В силу несоответствия пола и рода русского эквивалента переводчикам пришлось искать иные пути для передачи имени, что стало причиной утраты семантики. Тем не менее, обратившись к онлайн-словарю «Merriam-Webster», мы находим, что одно из определений слова *bluebell* выглядит следующим образом: “a European herb (*Hyacinthoides nonscripta* synonym *Scilla nonscripta*) of the lily family having scapose racemes of drooping bell-shaped flowers” [10]. *Scilla* является родом растений, который в русском языке обозначен как *пролеска*. Таким образом, данное слово обеспечивает в некоторой степени семантическую общность между оригиналом и переводом.

Половая принадлежность свиней *Pinkeye* и *Minimus* не выражена эксплицитно, а дана контекстуально, через их членство в управленческом аппарате, в который входили три действующих персонажа: *Napoleon*, *Snowball* и *Squealer*. В английском языке есть существительное *pinkeye*, обозначающее конъюнктивит. Следует отметить, что для него имеется отдельное название – *conjunctivitis*. Г. П. Струве и М. Кригер при переводе калькировали имя – Красноглаз; розовый цвет был заменен на красный в силу их известной близости. Пол не был изменен, так как образованное сложное слово имеет мужской род благодаря лексеме *глаз*. И. И. Полоцк и В. В. Прибыловский преобразовали имя в *Pinky*, которой затем транскрибировали. Семантика имени *Minimus* понятна русскому читателю благодаря таким словам, как *минимум*, *минимальный*, *минимализм*. Поэтому переводчики применили транскрипцию – Минимус; пол соответствует роду.

Подводя итог, можно сказать, что в случаях, когда слово, мотивирующее имя, имеет в языке перевода эквивалент, такой, что пол персонажа и род совпадают, применяется калькирование или дословный перевод: *Old Mayor*, *Snowball*, *Squealer*, *Boxer*, *Pinkeye*. Для этого типа имен влияние пола минимально, и семантика в целом сохраняется. Если род эквивалента перевода не соответствует полу, то возможны транскрипция, транслитерация или синонимическая замена: *Clover*, *Bluebell*. Для имен этого типа влияние пола проявляется в значительной степени; передача их содержательной стороны затрудняется. Также выделяются имена, состоящие из слов, не имеющих эквивалента: *Minimus*. Можно предположить, что транскрипция и транслитерация имеют место при условии наличия общих корней между языками. Полученные результаты не претендуют на исчерпывающий характер, поэтому для комплексного рассмотрения проблемы требуется привлечение и анализ большего количества материала, в результате которого, в частности, может быть определен переводческий потенциал формальных средств языка для выражения значения пола.

Библиографический список

1. Кронгауз М.А. Семантика: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
2. Оруэлл Дж. Зверская ферма: Сказка / Пер. с англ. В.В. Прибыловского. М.: ИИЦ «Панорама», 2002. 127 с.
3. Оруэлл Дж. Скотный двор / Пер с англ. И.И. Полоцка // Родник. – 1988. № 3–6.
4. Оруэлл Дж. Скотский хутор / Пер с англ. Г.П. Струве, М. Кригер. – URL: https://www.orwell.ru/library/novels/Animal_Farm/russian/rsh_mkgs.
5. Панова Г.И., Malgorzata Ł. Категория рода русских существительных в гендерном аспекте: парадигматический и синтагматический потенциал // Acta Neophilologica. 2019. XXI (2). С. 35–45.
6. Русская грамматика. В 2 томах. Том 1. М.: Наука, 1980. 792 с.
7. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256 с.
8. Трипольская Т.А. Гендерный фактор в семантике эмотивно-оценочного слова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. Вып. 4. Екатеринбург: УрГПУ, 2006. С. 117–124.
9. Orwell G. Animal Farm. L.: Macmillan Collector's Library, 2021. 118 p.
10. Merriam-Webster: онлайн-словарь. URL: <https://www.merriam-webster.com>.
11. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. L., N.Y.: Longman, 1985. 1779 p.

THE INFLUENCE OF GENDER OF CHARACTERS WHEN TRANSLATING THEIR NAMES

O.A. Suvorov, S.S. Falaleeva

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

In the paper the influence of gender as a semantic category is examined when translating names that were created with the help of a single word or a collocation on the example of George Orwell's "Animal Farm". In this respect means of expressing gender meaning, its implementation in English and Russian languages and the lexicalization of the grammatical category of gender are analyzed.

Index terms: translation, names, gender, sex, semantics, grammatical gender.

Об авторах:

Суворов Олег Антонович – студент Российского государственного профессионально-педагогического университета; email: oleg.a.suvorov@mail.ru

Фалалеева Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и профессиональной коммуникации на иностр. языках; email: swetlana.sf@yandex.ru

УДК 81'367:82-1

ИДИОСТИЛЬ И ИДИОЛЕКТ. К ОБЪЕМУ И СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЙ

Д.В. Толпарова

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова,
Владикавказ*

Цель статьи заключается в теоретической рецепции понятий «идиостиль» и «идиолект». На основе анализа источников, посвященных толкованию исследуемых феноменов, делается вывод об их многогранности и многоаспектности, что объясняется интро- и экстралингвистическим характером данных явлений, детерминированным многоплановостью феномена творческой языковой личности.

Ключевые слова: идиостиль, идиолект, концепт, дискурс, языковая личность, художественный текст, доминанта.

Понятие «идиостиль» получило широкое распространение в научных трудах, посвященных вопросам стилистике художественного текста, однако оно до сих пор не имеет однозначного и достаточно полного определения. Чаще всего под **идиостилем** понимается индивидуально-авторский стиль художественных произведений того или иного автора.

Проблема формирования единого понимания термина «идиостиль» связана с тем фактом, что он изучается в рамках разнообразных научных направлений, и при его изучении, соответственно, используются разнообразные приемы и методы. Н. С. Болотнова определяет идиостиль как «многоплановое проявление мировидения создателя в структуре, семантике и прагматике текста, в характерной для него стратегии организации текстовой деятельности» [1, с. 98].

Первые научные труды, посвященные стилю языка, стилю речи, идиостилю, связаны с именем В. В. Виноградова [2]. Исследованием идиостиля также занимались такие ученые, как Ю. Н. Караулов, М. П. Котюрова, В. В. Леденева и др. [8; 9; 10]. Несмотря на отсутствие единого определения указанного понятия, большинство лингвистов сходятся

в мнении, что идиостиль представляет собой совокупность языковых средств (лексических, грамматических и стилистических), типичных для произведений конкретного автора и отражающих специфику его мировосприятия.

В современной лингвистике при изучении идиостиля языковеды придерживаются четырех подходов, впервые сформулированных Е.В. Старковой [11, с. 77]:

1. при *семантико-стилистическом подходе* идиостиль характеризуется как система средств вербализации индивидуально-авторской картины мира, свойственных конкретному периоду творчества автора;

2. при *лингвопоэтическом подходе* идиостиль понимается как совокупность языковых приемов текстопостроения, используемых писателем при создании художественного произведения;

3. при *системно-структурном подходе* под идиостилем подразумевается некая прагматическая функция, то есть типичный для данного автора «код иносказания», который «задается генетически и зависит от способа мышления творческой личности» [6, с. 25];

4. при *коммуникативно-деятельном подходе* подчеркивается доминирующая роль автора – как творческой языковой личности – в процессе построения коммуникации с читателем.

Идиостиль ассоциируется с индивидуальным стилем автора. Здесь важную роль играет как индивидуально-авторская, так и национальная картина мира, включающие в себя особенности мировосприятия автора и способы их репрезентации в создаваемых им текстах. В этом случае исследователи имеют дело с концептами как составляющими определенной лингвокультуры. Однако понятие концепта нельзя сводить к понятию идиостиля, поскольку, как подчеркивают исследователи, «понятие “концепт” призвано обозначить совокупность уникальных авторских идей, смыслов, теорий, проявляющихся в каждом из его текстов, будь то художественное произведение или же любой другой вид текстового фрагмента. В данном случае эти ключевые понятия могут оказаться <...> характеристикой идиостиля» [7].

На наш взгляд, исчерпывающим и наиболее полно характеризующим феномен идиостиля определением является следующее: «**Идиостиль** – это детерминированная особенностями сознания творческой личности совокупность способов моделирования индивидуально-авторской картины мира в поэтическом тексте посредством отбора определенных языковых средств <...> с целью выражения авторской интенции» [4, с. 32].

Понятие «идиостиль» носит междисциплинарный характер, так как рассматривается учеными как в рамках лингвистики, так и с привлечением экстралингвистических факторов.

В последние годы все большее число лингвистических исследований посвящено новому для языковедов понятию «**дискурс**», которое многие лингвисты отождествляют с понятием «идиостиль». Однако, стоит отметить,

что понятие «дискурс» имеет более широкую семантику. «Если идиостилем называются литературные особенности одного писателя или поэта, то дискурс обозначает совокупность уникальных авторских стилей какого-либо направления, эпохи, временного промежутка. [7].

Например, изучением творчества немецкоязычных поэтов послевоенного времени ученые занимаются в рамках дискурса, а при исследовании стилистических особенностей стихотворных произведений австрийской поэтессы И. Бахман лингвисты имеют дело уже с идиостилем писательницы. Несмотря на общие черты в семантике данных понятий, многие ученые не склонны считать дискурс и идиостиль двумя дефинициями одного феномена.

Если возникновение в лингвистической науке термина «идиостиль» связано с именем В.В. Виноградова, то признание понятия «идиолект» как языкового явления (с середины 90-х годов XX века), а также его детальное изучение, ассоциируется с работами Ю. Н. Караулова. Проблема феномена идиолекта заключается в том, что он долгое время оставался в тени идиостиля, считаясь лишь одной из разновидностей последнего.

Идиолект – это язык всех текстов, создаваемых тем или иным автором. При этом важно заметить, что в рамках исследования идиостиля анализируется язык произведений автора, а идиолект подразумевает рассмотрение стилистических особенностей художника слова в хронологической перспективе. Именно такой подход позволяет ученым проследить эволюцию авторского языка и преобразования в нем на протяжении всего творческого пути автора, что, соответственно, обеспечивает формирование максимально объективного и целостного представления об индивидуальном стиле художника слова.

Исходя из этого, можно утверждать, что понятие «идиолект» объемнее, поскольку анализ текстов в диахроническом плане позволяет получить более обширное представление об уникальном стиле автора. Что же касается идиостиля, то он дает возможность глубже вникнуть в психологические мотивы и коммуникативные стратегии автора, используемые им при создании текстов.

Идиостиль того или иного автора исследуется учеными сквозь призму всего комплекса художественных средств, используемых им при создании литературных текстов, с точки зрения степени частотности их употребления, а также реализации прагматической функции. Идиостиль представляет собой совокупность языковых средств, стилистических приемов, репрезентирующих особенности мироощущения художника слова, определяющих структурно-семантические принципы построения текста и выступающих в качестве маркеров художественной системы данного автора.

Все рассмотренные выше понятия – идиостиль, концепт, дискурс, идиолект – тесно переплетены, как и всякое лингвистическое явление, с феноменом языковой личности. В 50-х гг. XX в. идиостиль рассматривался учеными как синоним термина «языковая личность», однако, позднее

исследователи пришли к выводу, что два эти понятия необходимо разграничивать ввиду функциональной специфики каждого из них.

Под **языковой личностью** в современной лингвистике понимается носитель определенного языка, а также все создаваемые им тексты, являющиеся результатом его коммуникативных актов. При изучении языковой личности основное внимание уделяется непосредственно самому тексту как языковой единице, в то время как предметом изучения исследователей идиостиля является творческая языковая личность. «Анализ особенностей текстопостроения позволяет выявить специфику индивидуального почерка творческой личности и, соответственно, реконструировать тот или иной фрагмент картины мира автора» [5, с. 140].

Индивидуальные особенности текстопостроения отражаются на всех языковых уровнях, при этом зачастую некоторые средства вербализации – лексические, грамматические или стилистические – встречаются в произведениях исследуемого художника слова чаще. Выбор таких языковых средств и частотность их употребления в тексте определяется индивидуально-авторскими предпочтениями, получившими название «доминанты».

В процессе изучения художественных текстов явно прослеживается некая характерная стилистическая черта, связанная с особенностью отражения действительности и выполняющая в произведении стилеобразующую функцию. Следовательно, можно говорить о наличии в любом художественном тексте определенных языковых элементов, отражающих личностные особенности автора и, соответственно, особенности его идиостиля (см. об этом: [3]) и играющих важную роль при анализе художественных произведений с точки зрения отражения картины мира языковой личности в тексте.

Таким образом, анализ теоретической литературы, посвященной рассмотрению понятий «идиостиль» и «идиолект», свидетельствует о многогранности и многоаспектности данных явлений, что объясняется их интро- и экстралингвистическим характером, детерминированным многоплановостью феномена творческой языковой личности.

Библиографический список

1. *Болотнова Н.С.* Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль. Томск: ТГУ, 2001. 321 с.
2. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. М.: Гослитиздат, 1958. 655 с.
3. *Дреева Дж.М., Биджелова Б.А.* Стиховой перенос как отражение особенностей индивидуального стиля автора (на материале стихотворных произведений Ф.Г. Клопштока и И.В. Гете) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19535> (дата обращения: 30.03.2022).

4. Дреева Дж.М., Семенова Т.В. Языковая репрезентация индивидуально-авторской картины мира в поэтическом дискурсе: монография. Владикавказ: СОГУ им. К.Л. Хетагурова: ИП Цопанова А.Ю., 2019. 170 с.

5. Дреева Дж.М., Толпарова Дз.В. Поэтический текст как отражение особенностей картины мира художника слова (на материале стихотворных произведений К.Л. Хетагурова) // Коста Хетагуров в контексте культуры России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 160-летию Коста Левановича Хетагурова. Владикавказ: ИПЦ СОГУ, 2019. С. 139–147.

6. Золян С.Т. Семантика и структура поэтического текста. – Изд. 2, перераб. и доп. М., 2014. 336 с.

7. Идиостиль – это что? Понятие, признаки, особенности и анализ идиостиля. URL: <https://fb.ru/article/446029/idiostil---eto-chto-ponyatie-priznaki-osobennosti-i-analiz-idiostilya> (дата обращения: 20.04.2022).

8. Караулов Ю.Н. Русская речь, русская идея и идиостиль Достоевского // Язык писателя. № 39, 2001. URL: <http://rus.lsept.ru/article.php?ID=200103907> (дата обращения: 06.04.2022).

9. Котюрова М.П. Идиостиль, индивидуальный стиль, идиолект. Академ. Электронный ресурс. URL: https://stylistics.academic.ru/36/%D0%98%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C,%D0%B8%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C,%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82 (дата обращения: 06.04.2022).

10. Леденева В.В. Идиостиль (к уточнению понятия) // Филологические науки. № 5, 2001. С. 38–41.

11. Старкова Е.В. Проблемы понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях // Вестник Вятского государственного университета. Киров, 2015. С.76–79.

IDIOSTIL UND IDIOLEKT. ZUM UMFANG UND INHALT DER BEGRIFFE

Ds.W. Tolparowa

Die Nord-Ossetische staatliche K.L Chetagurow - Universität, Wladikawkas

Der Artikel befasst sich mit der theoretischen Rezeption der Begriffe „Idiostil“ und „Idiolekt“. Aufgrund der Analyse der Quellen, die der Interpretation der zu untersuchenden Phänomene gewidmet sind, wird die Schlussfolgerung gezogen, dass diese Erscheinungen fazettenreich und vielseitig sind, was durch ihren intro- und extralinguistischen Charakter erklärt wird, der, seinerseits, durch die Komplexität des Phänomens der kreativen Sprachpersönlichkeit determiniert ist.

Schlüsselwörter: Idiostil, Idiolekt, Konzept, Diskurs, Sprachpersönlichkeit, der künstlerische Text, Dominante.

Об авторах:

Толпарова Дзерасса Валериевна – ассистент кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова; e-mail: tolparova@yandex.ru

УДК 81'42:81`37

ИМПЛИЦИТНОСТЬ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КОМПРЕССИИ ТЕКСТА

А.А. Хлыбова, И.В. Четыркина

Кубанский государственный университет, Краснодар

В данной статье предпринимается попытка описания явления семантической компрессии текста, описания лингвистических механизмов семантической компрессии, анализа понятия категории имплицитности как инструмента декодирования текстовых смыслов, а также описания инструментов выявления имплицитных элементов.

Ключевые слова: семантическая компрессия, текст, язык, имплицитность, языковые единицы, информация, языковая экономия.

Одной из интереснейших задач исследований современной лингвистики является анализ восприятия текста, так как это сложный и индивидуальный процесс, в основе которого лежит многоуровневая, сложная, культурная система. Так, возник интерес к исследованию феномена имплицитности. Этот интерес проявляется в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Для того, чтобы проанализировать такое явление как имплицитность, следует понимать, что главной целью текста является сообщение какой-либо информации. В нашем исследовании нас интересовала так называемая информационная насыщенность текста, которая может быть более или менее плотной, а информативные качества текста могут снижаться или возрастать. Поскольку текст состоит из высказываний, то при определении его содержательности важным оказывается установление соотношения между высказыванием и ситуацией, отраженной в нем. Можно предположить, что, между ними нет полного соответствия, то есть поверхностная структура высказывания, а именно, количество языковых знаков, присутствующих в нем, и глубинная структура, то есть информация, заключенная в нем, не совпадают. Суть этого явления

заключается в том, что единиц плана выражения обычно бывает меньше, чем единиц плана содержания, то есть – слов меньше, чем выражаемых смыслов [1, с. 58]. Таким образом, высказывания с имплицитными компонентами помогают решать многие коммуникативные задачи, например, динамичность и компактность передачи информации, что можно определить как задачу языковой экономии. Несоответствие между означаемым и означающим может быть большим или меньшим, и именно это ставит вопрос о семантической экономии, при которой некоторые элементы смысла могут быть представлены имплицитно. В противном случае имеет место языковая избыточность. Имплицитное представление элементов высказывания, в свою очередь, создает условия для повышения его информационной насыщенности при минимальной затрате речевых средств [2, с. 33].

Изучая феномен семантической компрессии текста, мы предположили, что она является одним из основных источников имплицитной информации, так как служит многозначности высказывания. Таким образом, имплицитность является одной из основополагающих характеристик компрессии. Говоря о сжатии текста, стоит понимать, что сжимается и сокращается форма, но не содержание. Так, обнаружив в тексте признаки семантической компрессии, реципиент должен проделать определенную ментальную работу, обращаясь к своим экстралингвистическим знаниям, чтобы декодировать ту информацию, которая была сжата. Так мы приходим к выводу о том, что имплицитные смыслы – это превращаемые в смыслы знания, которые при декодировании могут вылиться в суждения, причем эти суждения могут быть как положительными, так и отрицательными.

Остановившись на понятии имплицитности, можно определить ее как некий смысл, который актуализируется индивидуально в процессе понимания текста. Основной вопрос, который возникает при анализе механизмов имплицитности – каким способом выявить и описать их. Выходом мог бы стать инференциальный лингвистический анализ, для которого ключевыми являются две категории – контекст и инференция (импликация). Контекст в данном случае дает возможность переосмыслить текстуальность, дополнить ее новыми текстовыми категориями, такими как: генеративность, универсальность, контекстуальность, процессуальность, интенциональность, диалогичность и др. Так, можно предположить, что текстуальность понимается как когнитивный феномен, а текст рассматривается как механизм, запускающий когнитивные процессы его восприятия. Вторая важная категория – это инференция (импликация), которая в лингвистике предстает как тип мыслительных связей, основанный на имплицировании, возникающий при отражении сознанием реальных линейных связей, зависимостей, взаимодействии вещей и признаков. Результатом имплицирования и проявлением импликации является имплицитный смысл. Имплицитный смысл также называют инференциальным. Инференция, в свою очередь, рассматривается как

широкий класс когнитивных операций, соотносимых с процессами кодирования и декодирования скрытой информации [5, S. 58].

Итак, под имплицитностью понимается свойство единиц языка и речи, содержащих скрыто выраженные смыслы. При этом одним из базовых когнитивных механизмов, выводящих имплицитные смыслы, является инференция, поскольку в лингвистике текста она используется для обозначения семантических выводов, извлекаемых из содержания текста. Основу для инференции создает так называемая неполнота смысла текста, семантический разрыв в структуре между его элементами. Представляя инференцию как механизм, выделяют две операции: соединение текста (когезия) и заполнение разрывов в содержании текста (когерентность). Первая операция основана на том, что читатель находит логические связки, отношения между пропозициями или событиями в тексте. А вторая операция требует от читателя заполнения пропущенной информации в тексте с опорой на различные знания. В процессе инференции текст предстает как информационная система с двумя структурами – горизонтальной и вертикальной. Так, инференция входит в состав текста как скрытый компонент смысла, который свернут в структуре смыслового пространства текста и отражает определенную часть общетекстового смысла. Именно инференциальный процесс позволяет реконструировать имплицитный компонент смысловой структуры текста.

Итак, текст является средством познания природы языка, в нем существуют формальные элементы, которые несут в себе имплицитную информацию, а также такие, которые эту имплицитную информацию могут восстановить. Деятельность читателя включает не только расшифровку знаков, то есть понимание слов и выражений, но и многочисленные выводы, делаемые читателем на основании текста, контекста, фоновых знаний. Одним из инструментов выявления этих элементов может послужить инференциальный лингвистический анализ, который понимается как выявление маркированности логико-семантических связей. Можно выделить: эксплицитные, намеренно имплицитные и имплицитные маркеры [4, с. 107]. Второй такой инструмент – это контекст.

Обращаясь к контексту: изучение контекстных связей необходимым образом выдвигает на передний план те аспекты лингвистики, которые решают задачу представления лингвистического знания как обоснованного и доказательного. Доказательность понимается при этом как достижение баланса между строгими, формализованными и интерпретативными подходами к языковому материалу.

Говоря о смыслах в тексте, не стоит также забывать о психологических процессах, которые связаны с пониманием целого речевого сообщения. Глубина прочтения текста или обнаружение его подтекста может быть очень различна. Как все же протекает процесс выделения смысла текста, его подтекста, а в конечном итоге мотива автора, написавшего произведение? Было бы неправильно думать, что сообщение или текст состоит из

изолированных фраз и что для того, чтобы понять текст, достаточно понять значение каждой изолированной фразы. Фразы не являются изолированными звеньями единой цепи: каждая последующая фраза включает в себя значение предыдущей. Этот феномен Л. С. Выготский назвал влиянием или вливанием смыслов. Процесс влияния смыслов может послужить инструментом для декодирования речевого сообщения [3, с. 90].

Итак, текст – это динамичная и развивающаяся информационная система, а имплицитные компоненты делают его емким и выразительным. Кодируя текст, автор вкладывает в него эксплицитно и имплицитно выраженные смыслы, создавая при этом смысловую игру. Задача читателя – декодировать те смыслы, которые заложил в текст автор. Анализ того, какие именно элементы текста носят ядерное смысловое значение для понимания всего смысла текста, – вопрос еще неизученный, относящийся к новой области лингвистики (семантики текста), которая привлекает в настоящее время особенное внимание исследователей.

Библиографический список

1. *Блюменау Д.И.* Проблемы свертывания научной информации. Л.: Ленингр. отд-ние, 1982. 166 с.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста. М.: Логос, 2003. 285 с.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 321 с.
4. *Федосюк М.Ю.* Неявные способы передачи информации в тексте. М.: Просвещение, 1988. 189 с.
5. *Sandig B.* Textstilistik des Deutschen. 2. völlig neu berb. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2006. 150 S.

IMPLICITY IN THE SENSE STRUCTURE AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE SEMANTIC COMPRESSION OF THE TEXT

A.A. Khlybova, I.V. Chetyrkina

Kuban State University, Krasnodar

In this article is made an attempt to describe the phenomenon of semantic text compression, to identify and analyze the linguistic mechanisms of semantic compression, to analyze the concept of the category of implicitness as a way for decoding textual meanings.

Index terms: semantic compression, text, language, implicitness, language units, information, language economy.

Об авторах:

Хлыбова Анастасия Андреевна – преподаватель кафедры немецкой филологии; e-mail: anastassia_luk@mail.ru

Четыркина Инна Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: innavchet@yandex.ru

УДК 8; 808.5

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ДИСКУРСЕ ВЕБИНАРА

И.П. Хутыз, А.А. Подшибякина

Кубанский государственный университет, Краснодар

В данной статье рассматривается специфика реализации коммуникативных стратегий в дискурсе вебинара на русском, английском и немецком языках. В этой связи анализируются такие понятия как «компьютерно-опосредованная коммуникация (КОК)», «вебинар» как жанр КОК, «коммуникативные стратегии». В результате проведенного исследования с помощью методов функционального, компонентного, контекстуального, а также прагматического анализа, сделан вывод о том, что вебинар как жанр компьютерно-опосредованного педагогического дискурса имеет схожую структуру и одинаковые коммуникативные стратегии вне зависимости от языка, на котором он проводится.

Ключевые слова: компьютерно-опосредованная коммуникация (КОК), жанр КОК, дискурс вебинара, педагогический дискурс, коммуникативные стратегии.

В конце 1960-х годов компьютер начал медленно зарекомендовывать себя как инструмент в повседневной жизни многих людей, и сегодня он присутствует повсюду. Современное информационное общество имеет широкие возможности для получения, накопления и обработки информации, а также мгновенного доступа к глобальным и локальным информационным ресурсам посредством компьютера и Интернета. В 1978 году во время исследования темы телеконференций ученые С. Р. Хилтц и М. Туров впервые использовали термин «Компьютерно-опосредованная коммуникация» (КОК) (computer-mediated communication, СМС), употребив его в значении «обмен информацией через электронные средства». Позже, уже в 90-е годы двадцатого века, лингвисты стали использовать данный вид общения как разновидность письменной и устной речи [10, с. 157].

Компьютерно-опосредованная коммуникация – это обмен информацией между людьми через компьютерные сети. При этом два термина «вычислительный» и «интерактивный» являются определяющими и

существенными. Человеко-компьютерное взаимодействие (ЧКВ) (human-computer interaction) – более общий термин, который помимо КОК имеет дело также с другими явлениями и аспектами обращения (проектирование, оценка и внедрение) для использования интерактивных компьютерных систем для человека, например с интерфейсами распределенных компьютерных систем [11].

При характеристике жанров КОК можно выделить два концептуально и психологически важных вида данной формы коммуникации: синхронная и асинхронная коммуникация.

При синхронной коммуникации участники отправляют и получают сообщения одновременно (интернет-звонки через Skype, видеоконференции через Zoom или Microsoft Teams). Она подразумевает, что пользователи производят обмен мнениями и данными в режиме реального времени, используя чаты, мессенджеры и участвуя в видеоконференциях. [5, с. 68-69]. Синхронный режим позволяет производить коммуникацию в формате “face-to-face”, вне зависимости того находятся коммуниканты рядом друг с другом или в разных частях света. Тем не менее у данного вида есть некоторые недостатки. Основным считают необходимость одновременного подключения, что иногда может быть проблематично при нестабильной интернет-сети или при нахождении в разных часовых поясах. При асинхронной коммуникации участники отправляют и получают сообщения с задержкой (электронная почта, группы новостей, блоги, видеоклипы). Данный тип коммуникации предлагает больше времени читать, понимать, размышлять и отвечать на опубликованные письменные сообщения. Одним из преимуществ асинхронной коммуникации считается также возможность отслеживать и редактировать свои собственные и чужие тексты [5, с.70].

Основными жанрами КОК являются информативные, директивные (императивные), фатические, презентационные, эстетические, развлекательные. Особенностью данной классификации является то, что главным критерием для определения каждого жанра считается его функциональная составляющая. В последнее время, в связи с развитием интернет-коммуникации набирает свою популярность еще один жанр – вебинар. Этот жанр представляет собой универсальное средство, в основном в сфере онлайн-обучения, в современном образовательном пространстве и предоставляет более близкое интерактивное взаимодействие всех участников процесса обучения: обучающихся, педагогов, молодых специалистов и т.д.

Термин «вебинар» (от англ. “webinar”, сокр. от “web-based seminar”) впервые появился в 1998 году, когда Эрик Р. Корб использовал его для обозначения конференц-обслуживания своей компании, а затем, в 2000 г. зарегистрировал как собственную торговую марку. С течением времени понятие «вебинар» начало активно использоваться и в других областях, в том числе и в лингвистике. Согласно кембриджскому словарю вебинаром считается мероприятие, при котором группа людей одновременно выходит в интернет для изучения и обсуждения чего-либо [9]. Словарь Вебстера

определяет вебинар как образовательный онлайн-семинар в прямом эфире, во время которого участвующие зрители могут задавать вопросы и оставлять комментарии [13]. Российский ученый Ю. В. Фролов определяет вебинар как форму интерактивных учебных занятий с обучающимися через сеть Интернет с использованием специального программного обеспечения. Во многих дефинициях, как мы можем заметить, понятие «вебинар» используется с такими ключевыми словами, как «Интернет», «образовательный» и «семинар» [7].

Во время исследования такого феномена как вебинар необходимо указать как преимущества, так и недостатки данного жанра КОК. К последним относят зависимость от интернет-соединения, необходимость установки специальных программ, возможную разницу во времени из-за часовых поясов. Но куда более значительны и привлекательны сильные стороны вебинаров. К ним относятся: возможность коммуникативного взаимодействия, присутствие большого числа спикеров, свободный доступ, территориальная независимость, интерактивность, возможность обучения оффлайн, наличие экспертного сообщества, синхронная или асинхронная обратная связь [15].

В настоящее время существует множество платформ и программ для проведения вебинаров: Skype, Zoom, Microsoft Teams, Му.webinar и другие. Практически все программы схожи между собой и отличаются, в основном, только интерфейсом. Для них характерно то, что они позволяют участнику вебинара увидеть лектора (видеоизображение) и его рабочий стол, на котором чаще всего запущена презентация, которая служит наглядной опорой как для выступающего, так и для слушателей и подробно поясняется лектором. В программах также имеется список слушателей и чат, который визуально сопровождает основной звуковой режим лекции и в котором участники вебинара могут задавать свои вопросы или давать обратную связь выступающему.

Вебинар как жанр компьютерно-опосредованной коммуникации задействует разные коммуникативные каналы, как, например, звуковой (произносимая речь, музыкальные дорожки и другие звуки), визуально-вербальные (печатный текст), и визуально-изобразительный (иллюстрации, схемы, графики, видеоизображение) [8]. Несмотря на то, что лектор может интегрировать эти же составляющие и в традиционное общение с аудиторией, соотношение этих компонентов в обычной лекции и вебинаре имеет свои различия. При проведении лекции в очном формате значительную роль играют окружающее пространство, перемещение лектора по аудитории, жестикуляция и некоторые другие невербальные компоненты общения. В рамках вебинара визуальное пространство ограничено монитором и чаще всего в центре внимания не сам лектор, а представленная им презентация на его рабочем столе. В связи с этим такие важные составляющие, как, например, зрительный контакт с аудиторией и невербальная реакция на материал отсутствуют. Для устранения перегруженности канала связи веб-

камеры слушателей и их микрофоны чаще всего отключены, а обратная реакция видна только через реплики в чате.

Синхронность сообщения материала является еще одной характеристикой вебинара. Она предполагает, что лектор и слушатели подключаются одновременно и между ними установлен технический и коммуникативный контакт. Поэтому в начале вебинара часто можно услышать фразу «Меня видно и слышно?». Если ответ положительный, то вебинар может начинаться, если же ответ отрицательный, то сначала будут устраняться все технические неполадки. Синхронность вебинара особенно прослеживается в конце лекции, когда участники, задавшие свои вопросы, практически сразу могут получить на них ответы.

Еще одной характерной чертой вебинара считается интерактивность. Слушатели могут прямо во время лекции участвовать в голосовании, проходить по предложенным ссылкам, выполнять задания, оставлять ответы или вопросы в чате и так далее. Такое разнообразие интерактивных возможностей позволяет сделать вебинар насыщенным, интересным и живым.

Касательно продолжительности вебинаров, можно отметить, что время варьируется от 30 минут до 1,5-2 часов с учетом наличия постоянной обратной связи с аудиторией. Если слушатели нуждаются больше в записи лекций, то тогда рациональнее будет вместо длительной многоминутной записи предоставлять небольшие фрагменты вебинара в виде коротких видеороликов. Они удобнее для просмотра, проще и быстрее обновляются, свободнее группируются из контента разных курсов и более актуальны, так как возникают в ответ на потребности слушателей [2, с. 304]. Именно этим обусловлено различие продолжительности синхронных вебинаров (60–120 минут) и их записей для образовательных платформ (3–15 минут).

Как и традиционное выступление, вебинары имеют структуру. Вступительная часть вебинара включает в себя персональный и институциональный дискурсы, в которых преобладает лексика, характерная для представления модератором выступающего лектора или для самопрезентации ведущего. Для этой части свойственны различные формулы приветствия и благодарности, чередования бытовых фраз с высказываниями, раскрывающими цели, план и ход работы вебинара.

Для успешного проведения вебинара выступающему необходимо знать, какие коммуникативные стратегии лучше всего использовать. Так как вебинар по своей сути является образовательным семинаром, то предлагаем рассмотреть коммуникативные стратегии педагогического дискурса в рамках компьютерно-опосредованной коммуникации. Выявление и характеристика коммуникативных стратегий, используемых в дискурсе вебинара, и являются целью данной статьи. В качестве материала исследования выступает дискурс трёх вебинаров на русском, английском и немецком языках. Коммуникативные стратегии и соответствующие им тактики выделялись и

исследовались с помощью методов функционального, компонентного, контекстуального и прагматического анализа.

Напомним, что под коммуникативной стратегией, как правило, понимают совокупность речевых действий и выбор определенной линии речевого поведения для решения необходимой коммуникативной задачи [3]. Она имеет иерархичную структуру и состоит из тактик, которые подчинены единой цели – достичь поставленную цель. Одной из значимых коммуникативных стратегий считается стратегия самопрезентации [3]. Она играет большую роль на начальном этапе проведения вебинара, когда главной интенцией лектора является настроить аудиторию на позитивное мышление, произвести благоприятное профессиональное впечатление, привлечь и удержать ее внимание. Тактики заискивания и саморекламы являются наиболее типичными для реализации стратегии самопрезентации адресанта в обучающих презентациях.

Стратегию самопрезентации сменяет стратегия установления виртуальной связи. Основными тактиками стратегии установления виртуальной связи являются запрос о качестве связи, подтверждение присутствия участников, извинение за технические неполадки, обращение к модераторам вебинара по техническим вопросам, приглашение к опросам и голосованиям [6, с. 71].

Ученые также выделяют стратегию информирования, которая, безусловно, занимает центральное значение в дискурсе вебинара, направленного на информирование адресата о чем-то. Согласно Н.Д. Арутюновой, данная стратегия осуществляется посредством тактик информативного диалога, в которые включены сообщение, приведение примеров, вопросы и ответы. Необходимо учитывать, что все тактики связаны друг с другом [1].

В качестве еще одной коммуникативной стратегии отмечают «стратегию рекомендации», которая реализуется чаще всего в заключительной части вебинара посредством тактик «предложение» или «совет».

Изучив особенности проведения вебинаров, а также коммуникативные стратегии и тактики в традиционном и компьютерно-опосредованном педагогическом дискурсе, мы рассмотрели их применение на материале трех вебинаров на русском, английском и немецком языках.

Один из рассмотренных нами вебинаров был представлен на сайте языковой онлайн школы «Инглекс» [4]. Данная школа предлагает онлайн курсы по Skype, разнообразные тематические вебинары, статьи, материалы по подготовке к международным экзаменам и т.д. Рассмотренный нами вебинар «Как учить английский на среднем уровне» считается информационным и является бесплатным ресурсом для изучающих английский язык на среднем уровне. Его продолжительность чуть больше двух часов с учетом получения обратной связи на протяжении всей веб-лекции. Несмотря на то, что вебинар на русском языке, на сайте он был

рекомендован слушателям с уровнем Intermediate и выше. Вебинар находится в свободном доступе и в записи, благодаря чему, каждый может его просмотреть в любое удобное время.

Мы также рассмотрели вебинар “Teaching Live English Lessons”, представленный на сайте British Council [14]. Лектором рассмотренного вебинара была Сецилия Нобре, педагог с 20-летним профессиональным стажем работы. Вебинар посвящен основным принципам преподавания синхронных уроков английского языка на различных видеоконференц-платформах, а также способам проведения интерактивных и эффективных живых уроков английского языка для взрослых. В течение вебинара освещается возможность адаптации учебников к цифровому формату в соответствии с потребностями учащихся, как во время индивидуальных занятий, так и на групповых.

В рамках нашего исследования был также рассмотрен вебинар “Energiegeladen durch den Tag” на специализированном портале для работодателей от одной из самых крупных компаний медицинского страхования в Германии “Die AOK” [12]. Этот онлайн-семинар показывает, как руководители могут активно поддерживать своих сотрудников в развитии их собственных навыков по восстановлению энергии. Продолжительность вебинара чуть больше часа, в это время также входит вопросно-ответная сессия.

Начнем со стратегии самопрезентации и ее тактик, так как именно с нее начинаются рассмотренные нами вебинары. Данная стратегия направлена на установление интеллектуальной власти, демонстрации своих достижений и компетенции, а также для формирования равноправного партнерства и контакта с аудиторией. Стратегия самопрезентации осуществляется при помощи тактик заискивания и саморекламы. Например, на платформе British Council информация о лекторе была не только указана на сайте, но и продублирована модератором: “... Okay, I'd like to introduce Cecilia Nobre. She has been an ESL teacher for over 20 years and a teacher trainer for the past 4 years, having taught in Brazil, England and Turkey. She is passionate about online teaching, teacher development, technology in education, material development and CPD. She was awarded the Hornby scholarship ...” [14].

В начале вебинара “Energiegeladen durch den Tag” оба лектора кратко представились аудитории и рассказали немного о себе и своей сфере деятельности. “Vor dem Starten möchten wir beide uns kurz vorstellen bei Ihnen. Mein Name ist Christiane Bier. Ich bin Psychologin und seit 6 Jahren als Beraterin im Institut für betriebliche Gesundheitsförderung tätig. ... Auch von mir ein herzliches Willkommen. Mein Name ist Sabine Meier, ich bin Gesundheitswissenschaftlerin und ich freue mich, dass Sie sich für das Thema interessieren. Ein Thema, das mich schon mein ganzes Berufsleben lang begleitet...” [12]. В период самопрезентации каждого лектора на экране были выведены слайды с краткой информацией о выступающих, их фото и

контакты. Тем самым участники вебинара могли не только послушать информацию, но и визуально закрепить услышанное.

В вебинарах можно было также наблюдать реализацию тактик заискивания и саморекламы. Рассмотрим соответствующие ситуации осуществления тактики заискивания: “Thank you, thank you everyone for coming. It’s real pleasure to be here and share with you some of my practice, some ideas, any sides of teaching adults online. Thank you again for the participance, for this opportunity. And let’s get started because there is a lot to talk” [14]. Лектор с самого начала вебинара проявляет дружелюбие и вежливость “It’s real pleasure to be here”, несколько раз благодарит слушателей за то, что они присоединились к вебинару “Thank you, thank you”, “Thank you again “.

Еще один пример реализации тактики заискивания можно заметить в вебинаре от онлайн школы «Инглекс»: «Добрый вечер. Я приветствую всех, кто решил в этот летний день присоединиться к нашему вебинару. Если будет что-то со звуком или видео - пишите. Отлично, отлично. Я надеюсь, что слышно меня будет хорошо и мы прекрасно с вами проведем ближайшие минимум 1,5 часа максимум 2 вместе. ...» [4]. Как показывает данный пример, лектор использует повторение «отлично», «поддакивая» своей аудитории, соглашаясь с их мнением в чате, что всё хорошо. Адресант также использует личные местоимения 1-го лица (я, меня, мы), подчеркивая общее приобщение к вебинару («Я надеюсь, что слышно меня будет хорошо и мы прекрасно с вами...») и конструируя диалог с аудиторией посредством местоимения «мы».

„Auf Ihre Fragen im Chat freue ich mich und wir starten schon jetzt mit der Veranstaltung.“; „Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Was Erholung genau bedeutet, damit starten wir jetzt den theoretischen Teil” [12]. Лектор доброжелательно настроен и дает понять, что будет рад ответить на все возникшие вопросы в чате, благодарит слушателей за их участие в вебинаре и делает переход к основной части выступления.

Далее рассмотрим стратегию установления виртуальной связи, которая чаще всего реализуется после этапа самопрезентации, как, например, в вебинаре от British Council: “Okay, can people see me? Is everything all right?” [14]. Однако иногда, как показывает наш анализ, эта стратегия применяется в самом начале вебинара: «Добрый вечер. Добрый вечер всем. Слышите меня? Видите? Немного дайте мне обратной связи. ... Отлично, отлично, спасибо большое. Отлично. Видите меня, слышите, замечательно» [4]. В данном случае лектор устанавливает контакт с аудиторией («Слышите меня? Видите? Немного дайте мне обратной связи»).

Далее используется коммуникативная стратегия информирования, для реализации которой лекторы внедряют тактики «сообщение», «рассказ о собственном опыте», «вопрос к адресату» и «ответ на вопрос от адресата».

Тактика «рассказ о собственном опыте» активно используется лектором как для связи прошлого с настоящим, так и для привлечения внимания аудитории и ее расположения к себе: «... если вы до этого уровня

(Intermediate) не добрались и делали длительную паузу, то при возвращении к языку вам придется изучать всё заново Я это практиковала на языках, которые я учила в институте. Я помимо английского еще учила французский, японский. И вот в институте я, во французском языке получила уровень Intermediate, но...» [4].

Тактика «вопрос к адресату» является средством интерактивного взаимодействия, которое необходимо для получения обратной связи от аудитории. Например, в течение вебинара лектор попросил поделиться опытом в изучении английского языка: «Скажите, пожалуйста, кто-то сталкивался с этим ощущением или эффектом, что движения нет? Преподаватель ли Вы, или учите язык и дошли до среднего уровня. Кого-то уже посещала мысль, что у меня ничего не выходит, прогресса нет?» [4]. „Wir möchten Sie auch aktiv einbinden und wir möchten Sie fragen: Wie erholt fühlen Sie sich gerade? Bitte stimmen Sie jetzt ab. ... Genau, ich sehe, schon einige mitmachen, stimmen Sie gerne ab. Wir haben noch ein paar Sekunden ... die Möglichkeit abzustimmen” [12]. После этого лектор прокомментировал результаты голосования и поблагодарил слушателей вебинара за участие в активности. Во время тактики «вопрос к адресату» лектор также может попросить перейти на другой сайт и оставить там свое мнение, выраженное одним ключевым словом или одной фразой: “Well, we will do a little task. And I want you to tell me what is your opinion and experience of teaching online. So, please, tell me “What are the most important factors for an online teacher to deliver effective lessons?”. And for that you are going to use a nice website menti.com. Type one key word or phrase on mentimeter...” [14].

Тактика «ответ на вопрос» во многих рассмотренных нами вебинарах осуществлялась в конце во время вопросно-ответной сессии. В конце вебинара от British Council модератор зачитывал вопросы, которые были в чате, а выступающий давал на них развернутые ответы, опираясь на свой опыт и знания. Например, вопрос озвученный модератором: “A couple of questions about time and the length of an online class and how often a week could it be?” И ответ: “Well, I think there is no ideal length. But I wouldn’t recommend a very long session ...” [14]. Во время вебинара от школы «Инглекс» лектор самостоятельно зачитывала присланные вопросы и давала на них моментальный ответ.

Теперь предлагаем рассмотреть еще одну коммуникативную стратегию – «стратегию рекомендации». Она также присутствует в вебинаре от школы «Инглекс» и реализуется с помощью тактики «совет». Например, во время осуждения темы “I’ve never been able to...” лектор использовал тактику «предложение» и попросил аудиторию написать в чат свои примеры из жизни: «Вот попробуйте сейчас, и по одному предложению напишите мне, что вы пробовали сделать, но так и не смогли». Тактику «совет» выступающий использовал в конце вебинара во время вопросно-ответной: «Я думаю, что на начальном уровне Вам нужен преподаватель, потому что он сможет направить, подсказать, увидеть и дать Вам четкую обратную

связь...», «на мой взгляд, Вам нужно работать над этими навыками в формате ...», «я Вам рекомендую поработать с материалами IELTS» и т.д.

Итак, изучив дискурс трех вебинаров на русском, английском и немецком языках, мы выделили такие основные коммуникативные стратегии, как стратегия самопрезентации, реализуемая посредством тактик саморекламы и заискивания, стратегия информирования, осуществляемая тактиками сообщение, рассказ о собственном опыте, вопрос к адресату, ответ на вопрос от адресата, и стратегия рекомендации, реализуемая лектором при помощи тактик предложение и совет. Анализ вебинаров на трех языках позволяет сделать вывод, что вебинары как жанр компьютерно-опосредованного педагогического дискурса имеют схожие структуры, вид и коммуникативные стратегии вне зависимости от языка, на котором они проводятся.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. отд. лит. и яз. № 4. АН СССР. М., 1981. С. 356–367.

2. Елагина О.Б. Использование технологии вебинара для отработки профессиональных компетенций на курсах повышения квалификации преподавателей // Педагогические и информационные технологии в образовании.: № 13, 2014. С. 304

3. Ковригина Е.А. Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью: дис. ... канд. филол. наук // Кемерово, 2010. 177 с.

4. Кодак В. Как учить английский на среднем уровне / Вебинар. 2019. / URL: <https://englex.ru/webinars/challengeforintermediate270819/> (Дата обращения: 10.04.2022).

5. Тоцкая И.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологические, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование.: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс»: 2021. С. 67–72.

6. Фенина В.В. Влияние технологических факторов на виртуальный речевой жанр (на примере жанра «ВЕБИНАР») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 3. 2016. С. 67-73.

7. Фролов Ю.В. Подготовка и проведение вебинаров: учебно-методическое пособие для преподавателей, студентов и слушателей системы повышения квалификации. М.: Изд-во МГПУ, 2011. 30 с. URL: <http://i.nacheschaste-ds.ru/u/68/7a820ca3d711e4991c8f0843278889/-/frolovknigavebinaryi.pdf> (Дата обращения: 16.02.2022).

8. Щитцина Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. Архангельск: Поморский ун-т, 2009. 238 с.

9. Cambridge Dictionary. URL: <https://www.dictionary.cambridge.org/>

10. *Davis Boyd H.* Electronic Discourse: Linguistic Individuals in Virtual Space. University of New York Press, 1997. p. 157.

11. *Döring N.* Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, B. (Hrsg.) Internet für Psychologen. Göttingen: Hogrefe, 2000. S. 345–377.

12. *Meier S., Bier Ch.* Online-Seminar als Video: „Energiegeladen durch den Tag“ <https://www.aok.de/fk/medien-und-seminare/seminare/online-seminare-als-video/videomitschnitt-erholungsfahigkeit/>

13. Merriam-Webster Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/>

14. *Nobre C.* Teaching live English lessons online // British Council. Webinar. 2020. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-live-english-lessons-online> (Дата обращения: 15.04.2022).

15. *Verma A.* Webinar. Education through Digital Collaboration. Singh Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence vol. 2, № 2, 2010.

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN WEBINAR DISCOURSE

I.P. Khoutyz, A.A. Podshibiakina

Kuban State University, Krasnodar

This article discusses the specifics of communicative strategies implementation in webinar discourse in Russian, English and German languages. It also analyses such concepts as “computer-mediated communication (CMC)”, “webinar” as a genre and “communication strategies”. As a result of the analysis carried out with the help of such methods as component and functional analysis, as well as contextual and pragmatic analysis, the conclusion is made that webinar as a genre of computer-mediated pedagogical discourse has a similar structure and identical communicative strategies regardless of the language in which it is conducted.

Index terms: computer-mediated communication (CMC), genre, webinar discourse, pedagogical discourse, communication strategies.

Об авторах:

Хутыз Ирина Павловна – доктор филологических наук, профессор кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета; e-mail: ir_khoutyz@hotmail.com

Подшибякина Алина Алексеевна – студентка факультета романо-германской филологии, направления филология, профиль «Кросс-культурная коммуникация в международной академической среде»; e-mail: alinapod@inbox.ru

ЯЗЫКОВОЙ ПРЕСТИЖ И СОЦИАЛЬНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ

З.И. Чале

Кубанский государственный университет, Краснодар

В данной статье рассматривается принцип выбора между иностранным словом и его синонимом в языке-реципиенте. В работе раскрываются особенности функционирования и причины появления иноязычной лексики в языках. Также рассматриваются наиболее подверженные использованию заимствований сферы жизни.

Ключевые слова: заимствование, концепт, престиж, иноязычная лексика, социальная маркированность.

В современном обществе последнее время культурные концепты могут перестать быть однородным явлением. Этот процесс связан, прежде всего, с принадлежностью определенному слою общества. Чаще всего это социальный и возрастной факторы, которые в свою очередь приводят к возникновению концептосфер. Концепты могут, таким образом, определяться разными признаками: гендер, возраст, образование, социальная принадлежность и др. [3]. При этом в разное время разные концепты пользуются большей популярностью. Так в постмодернистском обществе концепты «свое», «чужое» приобретают огромную популярность.

Концепт «чужое» чаще всего связан таким с маркером как иностранный язык. Преимущества иностранных слов часто перед синонимами из родного языка имеют разные причины:

- они повышают социальный статус говорящего;
- они называют в языке-реципиенте те вещи, которые не имеют соответствующих аналогов.

В любом случае заимствования свидетельствуют об интенсивности культурных, политических и экономических контактов.

В некоторых ситуациях речевого общения можно заметить, что отправитель сознательно отдает предпочтение тем из альтернативных форм, которые в его языковом сознании, естественно, и в языковом сознании слушателя отмечены как наиболее ценные, престижные [5, с. 70].

Мотив этого предпочтения, очевидно, имеет социальную природу употребления: речь должна способствовать утверждению социального престижа говорящего. Такое стремление к повышению статуса является одним из наиболее важных маркеров социальной психологии. Выбор той или иной альтернативной языковой формы может быть сознательно или

подсознательно осуществлен говорящим (или пишущим) с учетом престижных коннотаций, свойственных данной языковой форме.

По мнению многих исследователей языковой престиж представляет из себя свойство, которым тот или иной объект наделяется в зависимости от существующих в обществе в данный период времени шкалы ценностей, так в глазах любого общества так называемое «социально ценностное» всегда обладает огромной значимостью. Именно это и побуждает стремление очутиться в его орбите, так как сопричастность с «престижным» имеет свойство повышать социальный статус человека.

Притягательность заимствованной лексики связана всегда с целым комплексом факторов:

- социокультурных,
- психологических,
- экстралингвистических,
- лингвистических.

В научной литературе наиболее частому рассмотрению подвергаются в последнее время социокультурные причины, которые отражают любые перемены в общественно-политическом и экономическом строе общества (расширение культурных контактов между странами, процесс глобализации, стирание границ между странами и т.д.). Психологические факторы определяются стремлением создания имиджа европейского человека и возрастающим стремлением к билингвизму. Все эти факторы могут действовать как в совокупности, так и отдельно друг от друга.

Человек всегда пытался утвердить свой авторитет (культурный и общественный) используя иноязычную лексику. В разные исторические периоды особый интерес представляли цитаты из латинского языка, слова с морфемным составом греческого языка, слова из французского языка...

В XXв. особый интерес привлекли англо-американские заимствования, употребление которых связано, прежде всего, не только желанием показать уровень образованности, а стремлением продемонстрировать информированность о новом. Желание быть на уровне дня (*up to date sein*) побуждает к переходу от использования наименований во многих языках к использованию английских аналогов этих наименований [5].

В современном обществе принято часто считать, что использование англицизмов престижнее, чем использование синонимов родного языка (например: *Outsider* вместо *Außenseiter*, *fashionable* вместо *modisch*, *Smalltalk* вместо *Konversation* и др.).

Generell gilt: Smalltalk Themen sollten unverfänglich und unkompliziert sein. [Elle. April 2021]

Особенно часто этот процесс можно наблюдать в речи представителей молодежных слоев населения. Таким образом молодежь пытается пародировать речи любимых персонажей из фильмов, комиксов, фильмов, книг, слова из любимых песен и т.д. [5].

В. Г. Костомаров очень подробно описал все социальные категории моды и престижности. Согласно ученому, этот процесс можно охарактеризовать как некий новый фактор развития языка в современных условиях. По мнению исследователя этот фактор связан с психологией носителей языка и их вкусовыми предпочтениями. «Меняющиеся представления о правильном и эффективном использовании языка, доводимые порой до абсурда, можно обозначить словом «мода» [4, с. 20]. Согласно Костомарову, мода – это, прежде всего, проявление вкуса, это нечто индивидуальное. И наряду с модой обычной существует также речевая мода, которая непосредственно связана с модой в других областях жизни [4].

По мнению Е. В. Розен заимствования обладают экспрессивностью некой новизны, которая в свою очередь может стать причиной их использования как более престижных и выразительных [5].

Примером приведенных выше утверждений могут стать заимствования терминов, связанных с обозначениями профессий в бизнесе. Например, в русском языке используются слова-синонимы «управляющий» и «менеджер». Слово «управляющий» в словаре С. И. Ожегова скромно определяется как человек, ведущий дела какого-либо учреждения или предприятия, а в развернутом определении названия профессии менеджера определенно кроются нотки некоего пиетета – специалист, который профессионально занимается управленческими вопросами и основная задача которого заключается в определении стратегии развития учреждения или предприятия в условиях рынка. Среди его задач: формулировка концептуальных положений разрабатываемых программ и их целей, планирование, координация и контроль за функционированием различных сфер предприятия, обеспечение высокой производительности и эффективности производства и т.д. [6, с. 350].

В области моды сегодня также отмечается резкий поворот от французских слов в сторону англо-американских наименований, становящихся неотъемлемой частью современной жизни. Приведем примеры наименований в этой области: Trenchcoat (двубортный дождевой плащ), Outfit (наряд), Safari-Shirt (блуза без рукавов), Slipper (комнатные туфли), Jogger (спортивные брюки для пробежки) ...

Das Satin-Top im Asia-Stil und die kleinen Lederblumen am Schuh machen die Basics cool.

Wie es die Best-Dressed-People auf unsere Liste geschafft haben? [Elle. April 2021]

Основные направления современной моды во всем мире можно определить тремя «глобальными» понятиями в этой сфере, которые проникли из английского языка почти во все языки – Look, Style и Set. Таким образом, очевидно, что «глобализация» модных тенденций сводит разные лингвокультуры к единой терминологии. Те же тенденции обнаруживаются и в других сферах «модного» бизнеса, например в косметике: Eye Liner (карандаш для подводки глаз), After Shave Lotion (лосьон после бритья),

Spray (аэрозольная косметика), Make-up (косметик), Lifting (подтяжка морщин).

Очень часто так называемые «модные» слова могут пойти по пути полного вытеснения ими из употребления синонима в языке-реципиенте. Яркий пример этому слово Make-up.

Die 24-jährige Star wirbt international für die Hautpflege, Make-up und Düfte [Elle. April 2021]

Разумеется, что только предметы, обладающие определенной значимостью с точки зрения носителей языка, могут приобретать статус престижного. Это приводит к возникновению понятия «ценностной предметности», которое является своего рода зеркальным отражением социально-культурного характера предметов, связанных непосредственно с практической деятельностью людей. Таким образом мы можем утверждать, что это понятие, прежде всего, отражает роль предметов в общественном сознании каждого человека. Области ценностной предметности формируются исходя из социально-культурных потребностей человека. «Ценностная предметность – это особое измерение действительности, когда на задний план отступают все чувственно воспринимаемые свойства вещей и остается лишь их общественное содержание, их социально-культурная функция в системе общественных отношений» [1, с. 221].

Динамика ценностей в современном обществе меняется очень быстро, переноса акцент с одного семантического поля на другое. Наиболее подвижными в этом плане являются поля, связанные со сферами современной техники и гаджетов, индустрией моды и украшений, индустрией туризма и развлечений и др. Именно в этих полях тренды имеют свойство изменяться очень быстро, что, в свою очередь, приводит к подвижности ценностных параметров объекта.

Библиографический список

1. *Жоль К.К.* Язык как практическое сознание : (Филос. анализ) / К.К. Жоль. Киев : Выща шк., 1990. 236 с., ISBN 5-11-001890-1.

2. *Карасик В.И.* Язык социального статуса / В.И. Карасик; Рос. АН, Ин-т языкознания, Волгогр. гос. пед. ин-т им. А. С. Серафимовича. – М. : ИЯЗ : Перемена, 1992. 329 с., ISBN 5-88234-002-0.

3. *Карасик В.И.* Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик ; Науч.-исслед. лаб. "Аксиол. лингвистика". М. : ГНОЗИС, 2004 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). 389 с., ISBN 5-7333-0143-0.

4. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи : Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – М. : Педагогика-пресс, 1994. – 247 с., ISBN 5-7155-0689-1.

5. *Розен Е.В.* Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке : Кн. для учителя / Е.В. Розен. М. : Просвещение, 1991. 189 с., ISBN 5-09-000985-6.

6. Толковый словарь русского языка [Текст] : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Азъ, 1994. 907 с., ISBN 5-85632-007-7.

THE LINGUISTIC PRESTIGE AND SOCIAL LABELING OF BORROWINGS

Z.I. Chale

Kuban State University, Krasnodar

This article examines the principle of choice between a foreign word and its synonym in the recipient language. The paper reveals the peculiarities of functioning and the reasons for the appearance of foreign-language vocabulary in languages. The areas of life most susceptible to the use of borrowings are also considered.

Index terms: borrowing, concept, prestige, foreign language vocabulary, social labeling.

Об авторах:

Чале Зарема Инверовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Кубанского государственного университета; e-mail: zarema_ch_555@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
<i>Алексеева Т.Е.</i>	
Английские пословицы о внешности с точки зрения феномена лукизма	4
<i>Буркова О.Н.</i>	
Особенности культурной адаптации в межкультурной коммуникации	9
<i>Бычков С.С.</i>	
Современные подходы к исследованию концептуальных метафор...	14
<i>Бычков С.С., Волик М.С.</i>	
Особенности перевода компьютерных игр	19
<i>Вагнер Л.В.</i>	
Методические аспекты работы по освоению лексически многозначных слов в учебных словарях английского языка	27
<i>Ghazaryan H.A.</i>	
Bewerbungstextsorten zur Förderung der Textkompetenz im universitären Bereich in Armenien	36
<i>Горбатовский А.С., Олейник М.А.</i>	
Внутритекстовая динамика моделирования элементов культурного пространства художественного текста.....	45
<i>Григорьева Л.Н., Рахимова Д.Р.</i>	
Особенности перевода поэтических текстов с использованием языка-посредника.....	50
<i>Данилова Е.Р., Крапива М.В.</i>	
Анализ основных разновидностей славянских лексических заимствований в немецком языке (на примере названий блюд русской кухни)	57
<i>Дреева Д.М., Фарниева Б.У.</i>	
Синтаксические средства реализации модальности в художественном тексте	63
<i>Илюхин Н.И.</i>	
Место судебного дискурса.....	69
<i>Калинина А.Г.</i>	
Temporale Charakteristik der Partizipien I und II in attributiver Funktion (am Beispiel des Romans „Die Blechtrommel“ von Günter Grass)	74
<i>Кияшко В.А., Фанян Н.Ю.</i>	
Актуализация принципа золотого сечения в европейском культурном пространстве	82

<i>Киттлер К.Р.</i>	
Эмоциональный аспект в рамках обучения иностранному языку.....	88
<i>Kovtunova E.A., Iashkova A.V.</i>	
Argumentative Strategien der Meinungsäußerung bei der „Gendersternchendebatte“	98
<i>Кулишова Н.Д.</i>	
Die Fremdsprache als Verständigungsmittel zum Ausdruck der wirklichen Redeabsicht.....	105
<i>Куцевалова А.В.</i>	
К вопросу о подходах к исследованию явления «паратекстуальность»	109
<i>Ломинина З.И., Петрова Е.Д., Пшенов А.</i>	
Lingua-landeskunde im Werden: Begriffe, Zielsetzungen, didaktische Ansätze	114
<i>Lörcher H.</i>	
Impfpflicht im gesellschaftlichen Kontext	119
<i>Малеева А.С., Белокопытова И.А.</i>	
Коммуникативные стратегии и тактики речевой агрессии	124
<i>Movsisyan A.M.</i>	
„Interkulturelles Training“ und seine Umsetzung in Armenien.....	130
<i>Нечай Ю.П., Линке Н.О.</i>	
Зарубежные и отечественные методы преподавания иностранных языков: краткий экскурс в историю	140
<i>Нефедов С.Т.</i>	
Предметно-дисциплинарная специфика языковой оценки	148
<i>Осипенко Т.А.</i>	
Языковые средства выражения сомнения и неуверенности в консультативной беседе с онкологическими пациентами	155
<i>Пелипенко Н.И., Ломинина З.И.</i>	
К вопросу о функциях текста в интерпретационном процессе	164
<i>Риммар А.И.</i>	
Методические приёмы активизации учащихся при обучении иностранному языку.....	168
<i>Суворов О.А., Фалалеева С.С.</i>	
Влияние пола персонажа при переводе их имен	174
<i>Толпарова Д.В.</i>	
Идиостиль и идиолект. К объёму и содержанию понятий	181
<i>Хлыбова А.А., Четыркина И.В.</i>	
Имплицитность в смысловой структуре как инструмент реализации семантической компрессии текста.....	186
<i>Хутыз И.П., Подшибякина А.А.</i>	
Коммуникативные стратегии в дискурсе вебинара	190
<i>Чале З.И.</i>	
Языковой престиж и социальная маркированность заимствований ...	200

Научное издание

ГЕРМАНИСТИКА В СОВРЕМЕННОМ
НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы VIII Международной
научно-практической конференции

Печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 25.05.2022. Выход в свет 27.05.2022

Формат 60 × 84/16. Печать цифровая. Бум. тип № 1.

Уч.-изд.л. 25,3. Тираж 500 экз. Заказ №

Кубанский государственный университет
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

Издательско-полиграфический центр
Кубанского государственного университета
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

В центре внимания авторов сборника — проблемы, связанные с изучением и преподаванием немецкого языка, его структурой, процессами смысло- и текстопорождения, семиотикой, прагматикой, различными дискурсивными проявлениями и концептосферой немецкого языка и культуры. Рассматривается широкий круг проблем, отсылающих читателя к вопросам рецепции художественного текста, методам и подходам при анализе художественных произведений и их переводов.

Адресуется германистам, филологам, студентам и аспирантам, а также всем, кто интересуется теоретическими и практическими аспектами изучения немецкого языка.

