

Перепечкина С.Е.
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ГЕРМАНИИ.

Учителю, как школьному, так и вузовскому, приходится работать с людьми из разных социальных слоев, разного возраста, с различным уровнем владения литературным языком, а также с иностранцами с разной подготовкой в немецком языке, что не может не повлиять на методику преподавания и речевую манеру преподавателя. Особенности речевой деятельности преподавателя могут быть обусловлены как ситуацией и условиями, в которых она протекает, так и уровнем образования, личностными качествами и наклонностями преподавателя. Так, например, в условиях сельской школы учитель сталкивается с определенными трудностями:

а) значительная часть сельского населения говорит на диалекте или использует в речи диалектные формы, поэтому преподаватель должен учитывать действительный язык школьника. Согласно данным справочника «Факты о Германии», в селах и небольших городах Германии проживает более половины населения, причем 7 млн. – в населенных пунктах с количеством жителей до 2000 человек; 46 млн. – в общинах с населением от 2000 до 100 000 человек. Они, как правило, говорят на местных диалектах, в то время как жители крупных городов (26 млн. в 85 городах с населением более 100 000 жителей) с диалектами связь утрачивают [1, с. 11];

б) социально негативная оценка диалекта может создать и укрепить у говорящих языковые барьеры, которые не обусловлены объективными причинами. По данным опроса, проведенного У. Аммоном среди учащихся 4 класса основной школы, преобладающее большинство учеников считают употребление диалекта признаком меньшей интеллигентности и более низкого социального положения [2, с. 23].

Следует отметить, что учебная литература о языке в 50-е – 70-е годы XX столетия не касалась такого явления как диалект. Учебники были, как утверждалось, «общенемецкими» („alldeutsch“) и могли одинаково использоваться во всех регионах Германии. Однако опытные учителя видели в таком подходе не только преимущества, но и недостатки. Они считали, что изучать литературный язык нужно не как другой язык (wie ein anderes Latein), а в тесной связи с исходным (или «домашним») языком учащихся. Подобные требования, по мнению У. Аммона, так и остались нереализованными и с конца XVIII века до сего времени действует надрегиональный принцип обучения немецкому (литературному) языку на занятиях в школе. Дидактические публикации вплоть до конца 1960-х годов носили консервативный характер и рассматривали диалект только как поддержку литературной традиции (Literaturpflege), а не как возможное средство обучения в школе [2, с. 7].

Тем не менее, применение диалекта на занятиях возможно и нужно хотя бы по двум причинам:

- 1) наличие у диалекта стилистических качеств – наглядности, непосредственности, естественности;
- 2) возникновение психологических барьеров у некоторых учащихся перед употреблением литературного языка. Так, ученики, которые любят говорить и рассказывать что-либо на диалекте и делают это мастерски, показывая хорошие знания, замолкают, если их остановить и попросить перейти на литературный язык. Преодолеть эти барьеры, однако, возможно, если учитель: а) сам переходит на диалект; б) допускает его употребление учениками; в) прибегает к методу нейтрального сравнения ситуаций, для которых типично употребление литературного языка, с ситуациями, в которых хорошо употребление диалекта, а не к простому исправлению ошибок. То есть, преподаватель в школе или вузе, если он владеет диалектом, сознательно может использовать его на занятиях и допускать его употребление учащимися для наглядности, непосредственности, естественности объяснения, а также для преодоления психологического барьера у учеников перед литературным языком и наиболее полного раскрытия их способностей, знаний и умений. Такое мнение высказали в интервью практически все участвовавшие в эксперименте учителя гимназий и школ, имеющие опыт работы с детьми, недостаточно хорошо владеющими литературным языком. (Эксперимент проводился в Нижней Саксонии и Саксонии; среди 36 информантов целевой группы 8 человек были учителями гимназий и школ.)

С другой стороны, не все учителя могут воспользоваться описанным выше приемом преодоления психологических барьеров в силу того, что сами они не владеют диалектом. Так, в целевой группе два информанта на вопрос анкеты о владении диалектом ответили отрицательно.

Учителя, не говорящие на диалекте, могут только догадываться о причинах ошибок учеников, например, в падежах, образовании множественного числа, употреблении времени и т. д. В помощь им, а также тем учителям, которые, наоборот, хорошо говорят на диалекте и пользуются им в семье и на работе в неофициальной обстановке, выпускается серия журналов *Dialekt/Hochsprache – Kontrastiv*. В них учителя могут найти ответ на многие интересующие их вопросы, связанные с употреблением литературного языка и диалекта.

Литературный язык, несомненно, имеет ряд преимуществ перед диалектом: а) он обеспечивает не сопряженное с большими усилиями понимание языка во всем немецкоязычном регионе. Если на диалекте может общаться примерно 5 млн. человек, то на литературном языке – примерно 100 млн. (Германия, Австрия, немецкая Швейцария и др.);

б) литературный язык легко передается в письменной форме. Это и явилось причиной предписания употребления литературного языка во многих сферах, прежде всего, для представителей таких профессий, как, например, высокопоставленные чиновники и служащие (судьи, учителя, политики, журналисты и др.).

На степень употребления говорящим диалекта или диалектно окрашенных форм влияют следующие факторы:

- 1) географический: место рождения и проживания – село или город, тот или иной регион Германии;
- 2) социальный: положение в социальной иерархии и профессия, требующая физического либо умственного труда, а также территориальная мобильность говорящих, интенсивность и радиус их контактов с представителями других регионов и профессий;
- 3) ситуативный: влияние ситуации общения на речевое поведение говорящего;
- 4) биологический: влияние половой и возрастной принадлежности на речевое поведение;
- 5) фактор социальной оценки (культурно-исторический, связанный с социальной оценкой). Следствием положительной оценки является сохранение диалекта как культурно-исторической ценности, отношение к нему как средству неформального, более личного, домашнего общения. Отрицательная социальная оценка диалекта приводит к его неприятию членами общества. Следует отметить, что речь отдельных преподавателей – членов целевой группы – содержала некоторые регионально окрашенные формы на произносительном уровне, употребление которых происходило не сознательно, а автоматически, в силу сложившихся в детстве устойчивых произносительных навыков.

Социофонетическое исследование речи преподавателей, проведенное в Германии, имело основной целью фоностилистический анализ речи преподавателей. При этом в качестве основных факторов, вызывающих вариативность произношения, выделялись лингвистический (позиция переменной в слове) и нелингвистический (ситуация общения). Анализу подвергались образцы речи, записанные на скрытый или открытый магнитофон, в трех ситуациях общения:

официальной: а) чтение лекции перед большой аудиторией; б) чтение списков и пар слов, содержащих исследуемую переменную;

менее официальной: а) дискуссии на семинарских занятиях; б) ответы на вопросы интервью, проводимого экспериментатором, и выполнение упражнений;

неофициальной: а) беседа с коллегами, хорошо знакомыми информанту, во время перерывов между занятиями; б) встречи информантов с друзьями и близкими вне учебного заведения.

Целевая группа насчитывала 36 человек (18 женщин и 18 мужчин) в возрасте от 27 до 65 лет.

Для сбора и анализа материалов использовался ряд методических приемов, разработанных У. Лабовым [3] и А.Д. Петренко [4; 5], проводивших социофонетические исследования звучащей речи – подготовленной и спонтанной: метод «скрытой записи», «включенного наблюдения», проведения нестандартного интервью. Тесты «самооценки» и тесты на «субъективную реакцию» были источником дополнительной информации для построения выводов о привычках, ожиданиях говорящего, о престижности того или другого произносительного варианта. Программа исследования предполагала также выполнение информантами специально разработанных заданий, содержащих ту или иную «фонологическую переменную» (по терминологии У. Лабова, см. указанные труды) – чтение связных текстов, списков и пар слов, выполнение упражнений.

Метод «скрытой записи» на магнитофон использовался во время лекций, дискуссий на семинарах, «чайных пауз» между занятиями, в кафе и в домашней обстановке. Данный метод позволяет получить образцы речи, наиболее точно отражающие естественное речевое поведение говорящего в той или иной ситуации общения.

Полученные варианты реализаций фонологических переменных сверялись со словарями произношения (GwDA [6], DUDEN [7]), а также с исследованием Г. Майнхольда «Deutsche Standardausssprache. Lautschwächungen und Formstufen» [8], в котором нашли отражение зафиксированные автором образцы немецкой разговорной речи на фонетическом уровне. В результате этого стало возможным вычленив случаи употребления некодифицированных вариантов, определить их количество и характер распределения по ситуациям общения. Данные анкет о региональной принадлежности информанта помогали определить источник диалектных и регионально окрашенных произносительных форм в речи говорящего.

В ходе исследования определялось соотношение различных произносительных форм в речи преподавателей в различных по степени официальности ситуациях общения и выводились переменные правила употребления той или иной произносительной формы в зависимости от позиции в слове и ситуации общения. Результаты исследования сводятся к следующим:

Фонетическая вариативность речи преподавателей на сегментном уровне проявляется в большом количестве вариантов реализации гласных и согласных, обусловленных позиционно и ситуативно.

Полноартикулируемые гласные наблюдались в ударном слоге в официальной обстановке общения (лекция перед студентами, учителями, в том числе германистами из других стран, но особенно при чтении списков слов и связного текста).

Количественная редукция происходила при переходе на более высокий темп речи в рамках этой же ситуации общения, а также в условиях менее официальной и неофициальной обстановки (интервью, дискуссии на семинарах, встречи с друзьями).

Появление гиперкорректных форм (например, сильная лабиализация [o:], приводящая к дифтонгиза-

ции или даже к замене его на [u:] отмечалось достаточно редко, обычно в ситуации официального общения, и объясняется стремлением говорящего к подчеркнuto правильному произношению, особенно, если ему известна цель исследователя.

В неофициальной обстановке общения степень внимания к произносительной стороне собственной речи у говорящего ослабевает, внимание сосредотачивается на содержании высказывания и часто сопровождается увеличением или замедлением (например, при обдумывании ответа) темпа речи. Для речи в обстановке непринужденного общения характерна количественная и качественная редукция и даже элизия гласных, например, выпадение дифтонга [ae] в неопределенном артикле в безударной позиции, либо его редуцированная форма [an] в позиции после предлога, без предлога, в слабоударной позиции второго компонента слова *irgendein(e)*: *ich hab' 'ne Frage* [I hap nə `fra:gə]; *eine Bitte* [anə`bitə]; *irgend'ne Weise* [ʔvgn(t)nə`vaizə]; *irgendeine* [ɛgnt`anə] *Sprache*.

Многочисленные случаи редукции (количественной и качественной) полудолгого [e] в артикле *der* и местоимении *er* замечены практически во всех ситуациях общения.

Наибольшее количество вариантов качественной редукции было отмечено при реализации переменных [e:], [ɛ:], [ɛ], [i:], [i], а также дифтонгов [ao] и [ae]. Прослеживается явная тенденция к сужению долгого открытого [ɛ:] во всех контекстах общения: *wäre* [ˈvɛrə] вместо [ˈvɛ:rə] согласно произносительному стандарту. В меньшей степени изменениям подвергались гласные [o:], [ɔ], [u:], [u], [ø:], [œ], [y:], [y], [a:], [a] и дифтонг [ɔø:].

Качественной редукции подвергался как один из компонентов дифтонга – чаще всего первый, так и оба: *Haus* [haos] – [həus]; *auch* [aox] – [âux]/[âox] – [ɔux]/[ɔox] – [ɔx].

Основной особенностью реализации дифтонгов явилась тенденция к их монофтонгизации в неподготовленной быстрой и эмоциональной речи.

Изменение гласных происходило по признакам:

- 1) долгота/краткость: *gut* [gu:t] – [gʊt]; *Theater* [te.ˈa:tə] – [təˈa:tə];
- 2) степень подъема языка – понижение/повышение; повышение: [e:], [ɛ] → [i:]; [ɛ:] → [e:]; *jene* [ˈji:nə], *egal* [iˈga:l], *Expert* [iksˈpɛrt], *Mädchen* [ˈme:tçən]; понижение: [e:], [ɛ] → [a], [æ]: *zuerst* [tsuˈa:ɛst]; *am ersten* [ævstn] *November*; e[e:]rster [ˈɛ.Rstɛ]; *erwachsen* [aɐˈwaksn];
- 3) ряд (передний, средний, задний) – смещение: [e:] → [ə]; *Gene[e.]ral* – [genəˈra:l]; *so* [zo:] – [zə]; *zu* [tsu:] – [tsy:];
- 4) участие губ – лабиализация/делабиализация: лабиализация [ɛ] → [å], [ɔ]: *erschlossen* – [âv̥]lɔsn]; делабиализация: [y: y] → [i: i]: *System* [zysˈte:m] – [zisˈte:m];
- 5) дифтонгизация/монофтонгизация: [o:] → [o(u)]; *so* [zo:] – [zo(u)]; [ao] – [ɔo] – [ɔ]: *auch* [aox] – [ɔox] – [ɔx];
- 6) элизия гласного: *machen* [ˈmaxn], *erdacht* [ɛˈdaxt].

Слова английского и французского происхождения, отмеченные в речи преподавателей, в официальной и менее официальной ситуациях общения произносились так же, как в языке, из которого они заимствованы: *Buffet* [byˈfe:] (только в одном случае отмечена реализация [byˈfɛt]), *Buffetier* [byfɛˈti:ə], *Chance* [ˈʃäsə], *beige* [be:ʒ], *Conferencier* [kɔ̃fɛrɑ̃ˈsje:], *Engagement* [ãgaʒ(ə)ˈmã], *orange(n)farben* [oˈrãʒɛfarbən], *Jazz* [dʒɛz], *Manager* [ˈmɛnidʒə], *Band* [bɛnd], *baby* [ˈbɛ:bi], *party* [ˈpa:(r)ti], *girl* [gɜ:(r)l]. В непринужденной обстановке отмечен ряд незначительных изменений (упрощений), касающихся, в частности, французских носовых гласных: *Chance* [ˈʃã:sə] – [ˈʃansə]; *Entente* [ãˈtãtə] – [anˈtantə]; *Empire* [ãˈpi:v] – [amˈpi:v]; *Fond* [fõ:] – [fɔ̃]; *Parfum* [parˈfœ:] – [parˈfœ̃].

Изменения согласных были представлены в речи преподавателей различными ассимиляциями, в частности, регрессивной, не типичной для немецкого языка: *das Lager* [dazˈla:gɐ] и [dasˈla:gɐ]; *ausschreiben* [ˈao(s) ʔraebn] и [ˈauʃʔraebn]; *Milzkaffee* [ˈmɪlskafɛ:] и [ˈmɪlt-s-kafɛ:]. Второй произносительный вариант слова *Milzkaffee*, вероятно, восходит к нижненемецкому слову *Milt* (=Milz) + s = *Miltskaffee*, что отразилось на произнесении более раздельного /s/ как соединительного элемента, а не второго компонента аффрикаты [ts].

Чаще регистрировалась присущая немецкому языку прогрессивная ассимиляция, то есть влияние предыдущего звука на последующий: *sich selbst* [ziçˈsɛlpst], *auf Grund* [ʔɔfˈkrʊnt];

Для ситуации неофициального общения характерно уподобление сонорного /n/ двугубному /b/: *schreiben* [ʔraebm] – иногда с последующей элизией /b/: *haben* [ha:bn] – [ha:bm] – [ha:m]. Подобные явления, в частности, ассимиляция /n/ перед /b p v f/ – [mb mp mv mf], наблюдались у информантов с большим опытом выступлений перед аудиторией, позволяющим им свободно держаться даже в ситуации более официального общения; в создании ненапряженной атмосферы не последнюю роль играли также открытость натуры лектора, его актерское дарование и настроение (часто шутовское), располагающие к общению как на семинарах, так и на лекциях.

Оглушение звонких согласных, не вызванное законом прогрессивной ассимиляции, было отмечено во всех ситуациях общения, однако в разной степени; вероятно, оно было обусловлено ослаблением внимания говорящего к собственному произношению и некоторой небрежностью речи, либо наличием автоматизированных произносительных навыков, приобретенных в детстве: *Hintergrund* [ˈhintɛkrʊnt], *Kurve* [ˈkurfə], *glauben* [ˈklaobn], *guck* [kuk], *so* [so:], *Sorben* [ˈsɔRbn], *sozial* [soˈtʃja:l], *Summe* [ˈsumə], *Situation* [situaˈtʃjo:n]. В Саксонии оглушение [z] – [s] отмечено у большинства информантов. Преподаватели фонетики (из числа информантов) в словах с двояким произнесением /s/ перед /t/ отдавали предпочтение глу-

хому [s]: Strukturen [struk`tu:rən]. В словах типа Version также происходило оглушение [z], а /r/ в корне после кратких гласных в большинстве случаев вокализовался: [vɛr`sjø:n], merken [ˈmɛʁkn].

Озвончение глухих согласных, а именно - реализация глухого щелевого переднеязычного [s] в качестве звонкого щелевого переднеязычного [z] - отмечалась в речи информантов обеих земель: das [daz] hat mich angestoßen, herausgerissen [he`raosgərɪzn], interessant [ˈintərə`zant], Kassetten [ka`zɛtn], genießen [gə`ni:zn], Straße [ˈʃtRa:zə].

Среди немецких согласных в речи преподавателей наиболее вариативными оказались щелевые [s], [z] и особенно [ç], для которого было отмечено самое большое количество вариантов в зависимости от позиции в слове, ситуации общения, социально-географической и возрастной характеристики говорящего: [ʃ], [k], [x], нулевая и нормативная формы. Смычные согласные проявили меньшую вариативность, наибольшее количество вариантов здесь отмечено у глухого заднеязычного [k]: [x] – gesagt [gə`za:xt]; [ç] – gelegt [gə`le:çt]. Звонкие смычные согласные в неофициальных ситуациях подвергались назализации в позиции перед окончанием –en: [b] → [m], [d] → [n], [g] → [ŋ]: haben – [ˈha:m]; Läden [ˈle:(d)n]; singen – [ˈziŋ].

Среди сонорных наибольшим количеством вариантов характеризуется реализация R-аллофонов. В речи преподавателей были отмечены: увулярный вибрант [R] (das Zäpfchen-R), в том числе одноударный; фрикативный велярный [ʁ] (das Reibe-[ʁ], не является сонантом); корональный одноударный вибрант [r] (das Zungenspitzen-[r]); велярный щелевой, образуемый без шума трения [ɣ] (der “Halbvokal” [ɣ]) и вокализованный [ɐ].

Выбор той или иной формы обуславливался позицией в слове и ситуацией общения. Предпочтительным вариантом в интервокальной позиции для всех ситуаций общения оказался фрикативный велярный [ʁ] (Ehre [ˈe:ʁə]). В официальной обстановке (чтение списков слов) наряду с ним, однако в меньшей степени, отмечался увулярный многоударный и одноударный вибрант [R] – чаще в позиции перед гласной: rosa [ˈRo:za]. Случаи реализации переднеязычного [r] довольно редки, однако могут доминировать в речи некоторых информантов (в экспериментальной группе – у информантов старшего поколения, родившихся и долгое время живших в Баварии, г. Нюрнберг). В безударных приставках er-, ver-, zer- в официальной обстановке общения в связи с повышенным вниманием к собственному произношению со стороны информантов достаточно часто отмечался консонантный вариант /r/ (словарь произношения DUDEN рекомендует вокализованный вариант), причем у мужчин несколько реже. В инлауте слов типа Person, werben в этой же ситуации, напротив, употреблялся преимущественно вокализованный вариант.

Среди немецких аффрикат чаще всего процессу ассимиляции в ситуациях менее официального и неофициального общения подвергались аффрикаты [pf], [ts], реже всего – [tʃ]. Полная ассимиляция первого компонента аффрикат отмечалась достаточно редко, в основном в превокальной позиции аффрикат [pf] и [tʃ] (Pferd [(p)fe:v t], Tschuß [ʃy:s]), а также после носового /m/ (Sumpf [ˈzʊmf],) и в позиции аффрикаты [ts] после сонорных /n/, /l/ (ganz [gans], Holz [hɔl(t)s]). У аффрикаты [pf] в позиции после гласного (zupfen) обычно наблюдалась только частичная регрессивная ассимиляция. В целом, ассимиляция аффрикат, а также образование аффрикат на стыке слов и морфем (nicht so [ˈnɪçtso], Wertskala [ˈve:ʁtska:la]; kommt schon [kɔmʃo:n], Hutschachtel [ˈhu:ʃaxtl]; Abfall [ˈapfal]) в условиях непринужденного общения может быть отнесена к дифференциальным признакам разговорной речи преподавателей.

Изменения согласных происходили по следующим признакам:

1) участие голоса: оглушение/озвончение: [z] → [s] – Summe [ˈsumə]; [s] → [z] – interessant [ˈintərə`zant];

2) тип артикуляции: смычно-взрывные → щелевые: [k] → [ç], [x] – legt [le:çt], sagt [za:xt]; смычно-взрывные → смычно-проходные: [b] → [m] – haben [ha:m]; смычно-щелевые → щелевые: [pf] → [f] – Apfel [ˈa(p)fl];

3) место артикуляции: заднеязычные – среднеязычные/зачёбные: [k] → [ç]/[x] – windig [ˈvɪndɪk], Tag [ta:x]; переднеязычные → билабиальные (двугубные): [n] → [m]: fünf [fʏmf];

1) участие полости носа: назализация (ротовые/чистые → носовые/ назальные): [g] → [ŋ] – erkundigen [a`kun(d)ɪŋ];

2) элизия: Gedächtnis [gə`dɛçnis].

Наибольшая вариативность присуща ситуациям непринужденного общения, наименьшая – официальной. В ситуации неофициального общения наблюдаются процессы ассимиляции и редукции, элизии, ослабления и потери твердого приступа гласных в начале слова/корня, ослабление либо отсутствие придыхания глухих смычных p, t, k и др. К причинам нелингвистического характера, вызывающим появление произносительных вариантов, относятся высокий темп речи и снижение степени внимания говорящего к собственной речи.

Таким образом, полярными оказываются две ситуации общения – официальная, с минимальным количеством отличающихся от кодифицированной нормы произносительных вариантов, и неофициальная – с максимальным количеством вариантов. Этот факт дает основание полагать, что для исследования фоностилистической вариативности возможно ограничиться анализом только этих двух ситуаций общения: вывести переменные правила реализации фонологических переменных и их вариантов в каком-либо социолекте (здесь - в социолекте преподавателя) и рассматривать их в качестве нормы произношения в данном социолекте.

В заключение - на основании бесед и специальных интервью с преподавателями – можно сделать вы-

вод, что все преподаватели рассматривают литературное произношение как желаемое и стремятся овладеть им в полной мере.

Литература

1. Факти про Німеччину. – Франкфурт-на-Майні: Соціететс, 1993. – 492 с.
2. Ammon U., Loewer U. Schwäbisch//Dialekt/Hochsprache – Kontrastiv, Heft 4, Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf, 1977. – 99 S.
3. Лабов У. Исследование языка в его социальном контексте//Новое в лингвистике. – М.: «Прогресс», вып. 7, 1975. – С. 96-182; Отражение социальных процессов в языковых структурах//Там же. – С. 320-335.
4. Петренко А.Д. Некоторые методические аспекты социофонетики//Методы экспериментально-фонетического исследования звучащей речи. – Киев: КГПИИЯ, 1991. – С. 17-30.
5. Петренко А.Д. Социофонетическая вариативность современного немецкого языка в Германии. – Киев: «Рідна мова», 1998. – 251 с.
6. GWdA: Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. - Leipzig, 1982.
7. DUDEN, Band 6. Aussprachewörterbuch. – 4. Aufl. – Mannheim, 2000.
8. Meinhold G. Deutsche Standardaussprache. Lautschwächungen und Formstufen. – Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 1973. – 147 S.