

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
Кафедра иностранных языков инженерного факультета  
ШКОЛА ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА Н.Н. ГАВРИЛЕНКО

---

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ  
ПЕРЕВОД:  
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Сборник научных трудов  
по материалам 9-й Международной  
научно-методической  
интернет-конференции**

*Москва, 7–13 апреля 2014 г.*

Москва  
Российский университет дружбы народов  
2014

УДК 82.03(063)  
ББК -7\*81.2  
П84

Утверждено  
РИС Ученого совета  
Российского университета  
дружбы народов

Под редакцией  
Н.Н. Гавриленко

П84 **Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы** : сборник научных трудов по материалам 9-й Международной научно-методической интернет-конференции. Москва, 7–13 апреля 2014 г. / под ред. Н. Н. Гавриленко. – Москва : РУДН, 2014. – 219 с.

ISBN 978-5-209-05789-5

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 82.03(063)  
ББК -7\*81.2

ISBN 978-5-209-05789-5

© Коллектив авторов, 2014  
© Школа дидактики перевода  
Н.Н. Гавриленко, 2014  
© Российский университет дружбы народов,  
Издательство, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	.....	7
<b>СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА</b>		
<b>Гавриленко Н.Н.</b>	Возможности социокультурного подхода в обучении профессионально ориентированному переводу .....	11
<b>Kamenetskaia Sofia</b>	La marca diatópica en el tratamiento del léxico americano en los diccionarios <i>Kamenetskaia Sofia</i> . generales de la lengua española .....	19
<b>Попова Т.Г.</b>	Испанский научно-технический текст и его прагматические компоненты .....	42
<b>Чанышева З.З.</b>	Проблемы передачи идеологических коннотаций в дискурсе конфликта .....	54
<b>Алферова Д.А.</b>	Информационная культура переводчика профессионально ориентированных текстов .....	70
<b>Бирюкова Ю.Н.</b>	Основы методики обучения переводческому чтению .....	76

<b>Гакова Е.В.</b>	Формирование социокультурной компетенции студентов и школьников средствами обучения переводу .....	80
<b>Гусакова Т.И., Смоленцева В.Г.</b>	Профессиональная компетентность переводчика и роль информационных технологий его в деятельности .....	86
<b>Дмитриченкова С.В., Ursula Pietsch</b>	Semantische Besonderheiten der Modalverben im deutschen Märchen „Das kluge Grethel“ von Gebrüder Grimm .....	94
<b>Коростелева В.А.</b>	О культурно- эстетическом аспекте воспитания будущих инженеров .....	100
<b>Кутьева М.В.</b>	Многозначные слова и их перевод с русского языка на испанский (на материале лирики С.А.Есенина)...	105
<b>Макарова Т.Г.</b>	Терминология языка специальности и информатика .....	113
<b>Малых Е.А., Станиловская Т.Н.</b>	Некоторые трудности при переводе документов об образовании на английский язык .....	124
<b>Мальцев В.В.</b>	Психолингвистические особенности процесса перевода. Переводческие стратегии .....	129

<b>Михлик М.М.</b>	Развитие информационных технологий: новые черты коммуникативного аспекта и деятельность переводчика .....	140
<b>Просвирникова Е.Н., Рожкова Н.А.</b>	К вопросу об обучении общению на иностранном языке на начальном этапе.....	154
<b>Рожкова Н.А.</b>	Переводческие аспекты преподавания иностранного языка: реальность и перспективы .....	175
<b>Сухина Н.Н.</b>	Системы упражнений в процессе овладения иностранным языком и переводом .....	185
<b>Тележко И.В.</b>	Концепт «Ordnung» в профессионально ориентированном переводе, в немецком геологическом дискурсе .....	191
 <b>СЕКЦИЯ 2. МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ</b>		
<b>Зиганшина Л.Р.</b>	Пути исследования эмоционального интеллекта студентов .....	201
<b>Иламанов И.А., Мавляров А.А., Махмутова Г.М.</b>	Особенности немецкого языка в Люксембурге .....	205

<b>Савченко Ольга</b> К средствам выражения объективной и субъективной модальности в современном немецком языке.....	211
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	216

## ВВЕДЕНИЕ

Дорогие коллеги!

Закончилась IX-я Международная научно-методическая интернет-конференция «Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы», которая проходила с 7 по 13 апреля 2014. Сегодня профессионально ориентированный перевод становится одной из самых востребованных профессий, как основным, так и дополнительным образованием, что влечет за собой необходимость тщательного анализа этой сложной профессии, необходимость ее рассмотрения с междисциплинарных позиций, разработки соответствующих систем обучения. Прошедшая конференция объединила исследователей, рассматривающих перевод с позиций лингвистики, когнитивистики, психолингвистики, лингвокультурологии, социологии, дидактики.

Выступления, прозвучавшие на прошедшей конференции, отражают два основных аспекта перевода: теоретические и практические вопросы перевода и вопросы дидактики перевода. В выступлении Т.Г. Поповой анализируется коммуникативно-прагматическая структура научного текста, которая представлена речевыми образованиями разной природы. Данная структура формируется такими текстовыми компонентами, как коммуникативно-прагматические блоки и прагматические установки. В научном тексте выделены такие прагматические установки, как прогностическая, делимитативная, компенсирующая, оценочная и невербальные средства воздействия.

В выступлении З.З. Чанышевой рассмотрена проблема передачи идеологических коннотаций в дискурсе конфликта на материале влиятельных англоязычных информационных агентств. Анализу подвергаются переводческие решения,

связанные с передачей коннотаций в знаках культуры, реализующих дихотомию «свой»/«чужой». С.В. Дмитриченковой и Ursula Pietsch (Hochschule für Technik, Stuttgart) рассмотрены особенности перевода с немецкого языка произведения „Das kluge Grethel“. В выступлении И.В. Тележки рассмотрены особенности проявления концепта «Ordnung» в немецких геологических текстах и их перевод на русский язык.

Sofía Kamenetskaia (Universidad Autónoma de la Ciudad de México) рассмотрела особенности американской лексики в языковых словарях испанского языка. Анализу многозначных слов в лирике С.А. Есенина и их переводу с русского языка на испанский посвящено выступление М.В. Кутьевой. Е.А. Малых и Т.Н. Станиловская провели тщательный анализ трудностей перевода официальных документов в области образования на английский язык.

В основе современного образования лежит компетентностный подход, который оказывает свое влияние и на формирование переводчиков. Поэтому большое количество работ посвящено этой сложной для переводоведения и дидактики перевода проблеме. В выступлении Н.Н. Гавриленко проанализированы возможности социокультурного подхода к обучению переводу. Такой подход обуславливает необходимость включения в содержание обучения не только социальной среды, в которой происходит общение отправителя исходного текста и получателя текста перевода, но и профессиональной переводческой среды, в которой протекает деятельность самого переводчика.

В статье Ю.Н. Бирюковой проведен тщательный анализ чтения как важного компонента деятельности переводчика. Выделены необходимые умения, психологические механизмы, обеспечивающие сформированность переводческого чтения и предложена последовательность обучения профессиональному чтению

переводчика в вузе. Е.Н. Просвирникова и Н.А. Рожкова описали модель обучения общению на иностранном языке на начальном этапе обучения переводу, а также методические принципы, положенные в основу её создания.

В выступлении Н.Н. Сухиной проанализированы подходы к системе упражнений при обучении иностранному языку и переводу.

В настоящее время сложно представить профессию переводчика без использования информационных технологий. Этому вопросу был посвящен ряд сообщений, в которых рассматривались современные информационные программы, облегчающие деятельность переводчика, возможности их использования в учебном процессе. Так, в работе Д.А. Алферовой была рассмотрена информационно-технологическая компетенция, проанализированы ее основные компоненты и предложена последовательность формирования данной составляющей профессиональной компетентности переводчика. В статье Т.И. Гусаковой и В.Г. Смоленцевой рассмотрены основные электронные тематические словари и такие технологии, как Trados Translation Memo, которые значительно облегчают деятельность переводчика. М.М. Михликом проведен анализ программных, аппаратных и технических средств, необходимых в работе переводчика с точки зрения создания «благоприятной коммуникативной среды». В выступлении Т.Г. Макаровой проанализированы возможности применения электронных ресурсов для изучения языка специальности. Рассматриваются образовательные ресурсы Youtube и русского сайта Би-би-си. Затрагивается роль электронных словарей.

Моделирование процесса перевода представляет собой сложный и длительный процесс, становление которого только делает свои первые шаги. В.В. Мальцевым описано экспериментальное изучение процесса перевода. Определена ведущая роль русского языка при обучении переводу,

делается акцент на значение дословного перевода при обучении предарительному варианту перевода.

В этом году мы сочли возможным включить в сборник после небольшой доработки несколько статей выпускников вузов, которые представляют интерес для исследований в области перевода. Надеюсь, что они продолжат научные исследования в области перевода.

Таким образом, на конференции были представлены исследования как в области *общей теории перевода*, изучающей общие закономерности перевода, так и *частных теорий* устного и письменного вида переводов, и *специальной теории перевода*, изучающей различные типы перевода (классификация, в основе которой лежит специфика переводимых текстов). В последние годы, отвечая велению времени, активно развивается как общая *дидактика перевода*, которая рассматривает общие закономерности обучения переводу, так и *специальные дидактики*, которые направлены на формирование общих умений художественного, публицистического и профессионально ориентированного перевода. В рамках *дидактики профессионально ориентированного перевода* логично начинают развиваться подсистемы обучения данному типу перевода, специфику которых определяют медицинские, физические, юридические, педагогические, геологические и другие тексты, создаваемые различными языковыми коллективами.

Спасибо большое всем участникам конференции!

*Н.Н. Гавриленко*

## **СЕКЦИЯ 1.**

### **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА**

**Н.Н. ГАВРИЛЕНКО**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

#### **ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ**

В настоящее время в соответствии с парадигмой образования федеральный компонент стандарта по иностранному языку для всех ступеней обучения направлен на комплексную реализацию личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов в обучении иностранным языкам. При обучении переводу в сфере профессиональной коммуникации реализуются все выделенные подходы [Гавриленко 2008]. В данной статье будет рассмотрена специфика социокультурного подхода в обучении данной профессиональной деятельности.

Рассматривая понятие перевода, А.Д. Швейцер справедливо отмечает, что «в основе перевода как вида межъязыковой и межкультурной коммуникации лежит не столько нахождение соответствий отдельным языковым единицам, сколько продуцирование текста, адекватно заменяющего текст оригинала в другой культуре, другом языке и другой коммуникативной ситуации» [Швейцер 1988: 3]. Это значит, что переводчик должен понять и перевести не просто иноязычный научный или технический текст, а текст в коммуникативной ситуации, с учетом социокультурных факторов, влияющих на его создание и восприятие. Данные

требования определяют значимость социокультурного подхода при обучении переводу.

Любое взаимодействие, связанное с передачей мысли, является социокультурным. «Осваивая ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни. На этой основе в каждой культуре складывается система ценностей, отражающая ее специфическое положение в мире» [Грушевицкая, Попков, Садохин 2002: 34]. Рассматривая понятие «культура», следует отметить, что данный феномен по-разному трактуется исследователями. В данной статье мы будем понимать культуру как специфическую систему ценностей и смыслов, отличающую одно общество от другого (или различные части общества – социально-статусные или профессиональные), способствующую его интеграции и придающую ему самобытность [Ерасов 2000: 24].

Интересной для профессионально ориентированного перевода представляется морфологическая модель культуры. В рамках данной модели выделяются два уровня культуры: обыденная (в онтогенезе и в филогенезе более ранняя стадия) и специализированная (осваивается индивидом на более поздней стадии). Обыденная культура связана с поддержанием жизнедеятельности, повседневной жизни людей. Специализированная культура обусловлена общественным разделением труда и наличием системно-институциональных сфер деятельности. Специальное образование, полученное в отрочестве, в юности помогает человеку включиться в профессиональную культуру. В отличие от обыденной культуры деятельность на специализированном уровне имеет более рационалистический характер и протекает в жестких институциональных рамках [Морфология культуры 1994].

Стремительное развитие науки и техники привело к тому, что «культура науки» стала неотъемлемой частью общей культуры. Рассматривая специализированную культуру, следует учитывать переплетение в ней международных характеристик и национальной специфики. При этом следует помнить, что понятия в области науки и техники закладывались еще в Античности, когда отсутствовали современные средства общения. Поэтому основы наук в разных странах закладывались разными историческими путями: ученые руководствуются моделями, усвоенными в процессе обучения в своей стране, пользуются формами представления научных знаний, принятыми в своей стране. При этом существуют определенные стили работы, стили мышления, стили методологии, принятые в каждой национальной науке. Так, например, культура русской науки имеет много общих черт с культурой немецкой науки и значительно меньше общего с культурой французской науки [Любарский, 2000: 74].

Самое главное средство взаимодействия людей – язык – также имеет социокультурный характер. Каждый из участников коммуникации строит свое высказывание в соответствии с культурными традициями, нормами, композиционными характеристиками, использует стиль речи, соответствующий данной сфере общения. В языке специальности, в различных языковых социумах есть понятия, которые обобщают многовековой опыт развития науки и техники и являются важной составляющей специализированной культуры. Следовательно, *при обучении профессионально ориентированному переводу необходимо знакомить студентов с особенностями специализированной культуры в стране изучаемого языка и учить студентов сопоставлять их с особенностями специализированной культуры в России, чтобы затем выбрать соответствующие приемы для их передачи в тексте перевода.*

Любое высказывание создается в определенной социальной среде. На современном этапе развития в работах по социологии и социальной психологии широко используется понятие социального института, который относится к образованиям, охватывающим большие массы людей. Он устанавливает порядок правил и стандартизированных моделей. Практически любая совместная деятельность является институционально обусловленной: наука, религия, школа, семья и т.п. рассматриваются исследователями как социальные институты. При этом степень социальной заданности общения будет колебаться от достаточно низкой до очень высокой, до почти полного подчинения форм и содержания общения неким социальным требованиям. Социальные институты играют консервативную роль, формируют требования к использованию языка, следят за их использованием.

Понятие «институциональность» науки и техники – сравнительно недавний феномен, однако его появлению предшествовал длительный период развития этих областей. В.А.Канке справедливо отмечает, что возраст науки весьма почтенный – около 300 лет. «За это время она превратилась в высокоспециализированную сферу жизнедеятельности человека, обилие координационных и субординационных связей которой способно изумить каждого, кто еще способен к удивлению» [Канке 2000: 161].

До двадцатого столетия наука существовала в виде непрофессиональных исследований представителей интеллектуальной элиты. Стремительное развитие науки и техники в прошлом веке привело к большой дифференциации научных знаний. Появились институты, готовящие соответствующих специалистов. Для координации научных исследований и их практического применения стали создаваться крупные исследовательские центры и координационные советы.

Таким образом, понятие «институциональность» науки и техники включает в себя современную систему знаний, учреждений, организаций, сообществ, систему социальных отношений и связанных с ними норм деятельности, а также профессионализацию данной деятельности.

*В иноязычных и в русских профессионально ориентированных текстах влияние различных законов, правил, норм, условностей, созданных в рамках института науки и техники, оказывается очень сильным, но проявляется в стране изучаемого языка и в России по-разному. Эти знания и умения адекватно передавать их в тексте перевода необходимы переводчику, и они обязательно должны входить в содержание обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации.*

Общепризнанно, что переводчик должен быть не только билингом, но и “бикультурным”, что он должен не только хорошо знать особенности двух языков, но и особенности двух культур, без чего он не сможет ни понять содержания оригинала, ни создать полноценный текст перевода. При этом для переводчика важно иметь представление о сходстве и различиях в знаниях, взглядах, традициях представителей двух различных культурных сообществ. В данном случае перед переводчиком профессионально ориентированных текстов стоит задача сопоставлять не только когнитивную базу двух сообществ, но и индивидуальное, а главное, коллективное когнитивное пространство (термины В.В. Красных), т.е. ценности, знания, обычаи представителей профессиональной сферы общения.

Исследователи отмечают, что часто именно социокультурные, а не языковые расхождения разноязычных общностей вызывают наибольшие трудности при переводе, так как переводчику необходимо соотнести чужие образы сознания с образами своей культуры. В этом случае переводчик может подбирать в своей культуре

«эквивалентный» образ. Т.М.Дридзе, отстаивая данную точку зрения, считает, что в современных условиях межкультурного общения встает вопрос о поисках не столько межкультурных различий, сколько о «чертах сходства», об общих принципах социокультурного бытия, о готовности отказаться от абсолютизации ценностей собственной или любой иной культуры и т.п. [Дридзе, 2000: 134]. Однако возможен и другой подход к познанию чужой культуры, связанный с именем М.М. Бахтина, который состоит в поиске различий в сопоставляемых образах чужой и своей культур, что ведет к поиску различий, к выработке нового знания [Бурукин 2003: 12; Тарасов 1996: 10]. Очевидно, что в процессе своей деятельности переводчик будет использовать оба подхода. Поэтому *в процессе подготовки студентов к профессии переводчика профессионально ориентированных текстов следует уделять внимание как поиску различий в «образе мира» отправителя иностранного текста и получателя текста перевода, так и преодолению межкультурных барьеров, поиску эквивалентных образов в языке перевода, что будет являться предпосылкой адекватного перевода.*

Известно, что чем больше совпадают «социокультурные картины» мира взаимодействующих индивидов, тем больше вероятность, что общение состоится. Это значит, что для переводчика важна сумма знаний не только об обсуждаемом предмете, но и обо всех факторах, повлиявших на создание иноязычного текста. В свою очередь, и автор и получатель текста, как и сам переводчик, включены в социальный, исторический, культурный контекст, который определяет их взаимодействие. При этом устный переводчик находится в лучшем положении, чем письменный, так как он находится в одном месте, в одной эпохе с отправителем и получателем, которые, как правило, хорошо осведомлены о причинах выступления, о предыстории вопроса и т.д. Усложняющим фактором для

переводчика в данном случае будет дефицит времени. При письменном же переводе всегда существует разрыв во времени создания высказывания и его перевода. Именно поэтому некоторые переводы со временем переделывают, «адаптируя» к социальному и культурному контексту получателя.

Знакомя будущих переводчиков с социокультурными особенностями профессионального общения, следует всегда помнить, что для осуществления полноценной переводческой деятельности требуется соответствующая среда, в которой переводчик реализует действия по интерпретации и порождению текста, так как «в отличие от обычного (естественного) билингвизма, который всегда является коллективной практикой народов, переводческий билингвизм носит профессиональный характер и, как правило, ограничен социальной практикой конкретного индивида» [Оболенская 1998: 25]. Это значит, что *будущих переводчиков следует знакомить не только с социокультурными особенностями общения отправителя и получателя текста, но и с социокультурными особенностями общения в профессиональной переводческой среде.*

Такой **социокультурный подход** в обучении переводу позволяет расширить перечень профессиональных задач переводчика и готовить студентов не только к пониманию и передаче социокультурных особенностей профессионально ориентированного текста, но и к общению с заказчиком, к умению получать необходимую информацию на этапе подготовки к переводу, использовать возможные внешние ресурсы, корректировать сделанный перевод в соответствии с требованиями заказчика и т.д.

### Литература

1. Бурукина О.А. Проблема культурно детерминированной коннотации в переводе. – Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 194 с.

2. *Гавриленко Н.Н.* Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: Монография – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 175 с.
3. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П.Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
4. *Дридзе Т.М.* От герменевтики к семисоциопсихологии: от «творческого» толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора // Социальная коммуникация и социальное управление в экоантропоцентрической и семиосоцио-психологической парадигмах / Отв. ред. д-р психол. наук, проф. Т.М. Дридзе: в 2 кн. Кн. 2. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2000. – С.115–137.
5. *Ерасов Б.Е.* Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
6. *Канке В.А.* Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
7. *Любарский Г.Ю.* Морфология истории: сравнительный метод и историческое развитие. – М.: КМК, 2000. – 449 с.
8. *Морфология культуры: Структура и динамика / Под ред. Э.А.Орловой.* – М., 1994. – 178 с.
9. *Оболенская Ю.Л.* Специальные и психолингвистические аспекты переводческого билингвизма // Степановские чтения. Проблемы межкультурной языковой коммуникации. – М.: Изд-во РУДН, 1998. – С. 25–26.
10. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 7–22.
11. *Швейцер А.Д.* Предисловие // Текст и перевод. – М.: Наука, 1988б. – С. 3–5.

**Sofía KAMENETSKAIA**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

## **LA MARCA DIATÓPICA EN EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO AMERICANO EN LOS DICCIONARIOS GENERALES DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

**Resumen:** Este artículo aporta las propuestas emanadas del análisis sobre el tratamiento lexicográfico del léxico americano en los diccionarios generales de la lengua española. Se trata de poner en la mesa los resultados de una revisión crítica, expuesta en un trabajo mucho más amplio que fue presentado como tesis doctoral, que se abocó a desentrañar los pormenores y matices del procedimiento que los profesionales de la lexicografía han puesto en práctica en la última década para definir los criterios de selección particulares en sus diccionarios de aquellos vocablos que se consideran de procedencia americana, frente a los que forman parte del español general, o incluso del que solamente se habla en territorio español. Los elementos esenciales de la presentación ponen en debate una serie de consideraciones que tiene por objeto aclarar la pertinencia con que debería ser manejado el léxico de extracción no peninsular, destacando sobre todo la conveniencia de aplicar la metodología contrastiva y la implementación de revisiones actualizadas de los *corpora* del español disponibles para la práctica lexicográfica, además de otras propuestas metodológicas. En este sentido, se presenta un panorama de acciones cuyo objetivo principal radica en contribuir a señalar con mayor precisión la definición del español en el sentido de su variedad dialectal y proponer una modificación en los métodos utilizados actualmente para la conformación de diccionarios generales de la lengua española. Asimismo, se analiza la postura académica en Iberoamérica con relación a los diccionarios regionales y la influencia que mantiene el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) en la producción de estos tesoros léxicos americanos.

**Palabras-clave:** marca diatópica, léxico americano, vocabulario español, diccionarios generales de la lengua española, tratamiento lexicográfico, propuestas

**Abstract:** This article provides the proposals emanating from the analysis of the lexicographic treatment of the American lexicon in general dictionaries of the Spanish language. It is about putting the results of a critical review, exposed to a much larger work that was submitted as a doctoral thesis, which attempted to unravel the details and nuances of the procedure professionals lexicography have been implemented in the table in the last decade to define specific selection criteria in their dictionaries of those words that are considered American origin, versus those who are part of the general, or even the only Spanish is spoken in Spanish territory. The essential elements of the presentation brought into discussion a number of considerations that seeks to clarify the relevance that should be handled no peninsular lexicon extraction, noting especially the appropriateness of applying contrastive methodology and implementation of updated reviews the Spanish corpora available for lexicographic practice, as well as other methodological proposals. Here, an overview of actions whose main goal is to help to identify more precisely the definition of the Spanish in the sense of its dialect and propose a modification to the current methods used for forming general dictionaries of the language is presented Spanish. Also, the academic position in Latin America is analyzed in relation to regional dictionaries and the influence that keeps the *Dictionary of the Spanish Language* (DRAE) in producing these American treasures lexicons.

**Key words:** diatopical brand, American lexicon, Spanish vocabulary, general dictionaries of the Spanish language, lexicographical treatment, proposals

En la lexicografía del español el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE) es la referencia obligada no sólo por recorrer en su quehacer cerca de 300 años sino, sobre todo, por inaugurar la tradición lexicográfica monolingüe de nuestra lengua que ha servido y lo sigue haciendo de modelo para todas los demás repertorios del español. Esta obra, en su vigente edición, la vigésima segunda, editada en 2001, contiene avances importantes, como: la participación del total de corporaciones – veintidós, incluida la española – en su

elaboración; la realización del diccionario a partir del banco de datos, en formato electrónico, con el que cuenta la RAE; la introducción de una nueva ordenación alfabética que sigue la latina internacional y lo más importante, para lo que aquí nos ocupa, la incorporación del vocabulario americano usual, en proporción mucho mayor a las versiones anteriores. De hecho, en palabras del Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Humberto López Morales, la 22ª publicación del *DRAE* puede ser considerada como “la verdadera edición americana” (2001: 19 C), puesto que registra 28,000 americanismos frente a los casi 14,000 existentes en la anterior.

A finales de los noventa y hasta la fecha se han publicado, además de la 22ª versión del *DRAE*, varios diccionarios monolingües del español, que se presentan de acuerdo con la fecha de su edición: *VOX. Diccionario actual de la lengua española* (VOX, 1995); *Gran diccionario de uso del español actual* (GDUEA, 2001); *Diccionario de uso del español en América y España* (DUEAE, 2002) y la 3ª edición del *Diccionario de uso del español* de María Moliner (DUE3, 2007).

Es sabido que el diccionario general de cualquier idioma tiene que registrar el léxico común y representativo de quienes lo hablan. Como la lengua española abarca extensos territorios, distintos continentes y gran número de países, en sus páginas, por consiguiente, debe estar presente en primer lugar el vocabulario panhispánico, común y propio a toda la comunidad hispanohablante de España y América. Ya que el *DRAE*, como el principal diccionario monolingüe, registra un número considerable de léxico americano y los diccionarios generales siguen este patrón y sus criterios, en el presente artículo se verá el tratamiento que las grandes obras lexicográficas otorgan a este vocabulario en cuanto a la extensión territorial americana se refiere.

Antes de proporcionar las propuestas para el tratamiento del léxico americano en los diccionarios generales de la lengua española en concreto, que emanan de la inconsistencia en el

empleo de esta variedad lingüística, me gustaría trazar como línea primordial que el manejo de la variación geolingüística no va a mejorar si se aumenta el número de voces regionales y sus acepciones o se enmiendan las existentes, sino que es necesario ir más allá: informar sobre aspectos tales como la vitalidad, la difusión geográfica y su uso específico. Evidentemente que, para que en un diccionario se recojan todos estos aspectos, hay que acudir a la información contenida en los atlas lingüísticos, en las investigaciones dialectales regionales, en los bancos de datos que ofrecen la información con los textos reales de toda la lengua y el *Banco de datos de español* de la Real Academia Española, en su repertorio actual — *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) —, que se compone de una amplia variedad de textos escritos y orales, producidos en todos los países de habla hispana correspondientes a los últimos 25 años, es muy útil para este propósito, en los diccionarios dialectales nacionales y regionales, en investigaciones tales como el *Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica y de la Península Ibérica*, del que fue autor el profesor Juan M. Lope Blanch, que debido a que está basado en un cuestionario común permite saber cuál es el estado de la lengua en 14 ciudades hispánicas que forman parte de la investigación, así como destacar las coincidencias y las divergencias entre ellas, en monografías y tratados sobre el español en América. Considero que todas estas medidas ofrecerán una visión global sobre la lengua española hablada en ambos lados del Atlántico.

Como en otro trabajo referente al tratamiento del léxico americano hice mis propuestas acerca de la macroestructura de los diccionarios monolingües (Kamenetskaia, 2010: 157–179), en esta ocasión me centraré en la difusión diatópica.

Mi primera propuesta es:

I. Proporcionar la extensión geográfica de los vocablos usuales tanto para España como para América:

#### A) EN ESPAÑA:

El *DRAE* 2001 y el *DUEAE*, aunque tienen la marca territorial española, no aportan este distintivo geográfico para muchos vocablos de uso peninsular, el *VOX*, el *DUE3* y el *GDUEA* no tienen dicha indicación, por lo tanto inducen al consultante al error de creer que todas las unidades léxicas sin marca diatópica restrictiva se emplean generalmente en la lengua española. A continuación se presentan algunos ejemplos, todos documentados en la 2ª edición del *Diccionario del español actual* (DEA2) y en el *CREA* como voces y acepciones exclusivas de España:

DRAE 2001: **economato**. 3. m. Almacén establecido por una empresa o institución para vender entre sus miembros sus productos a un precio más barato.

VOX: **economato** m. 2 Almacén o tienda, de carácter cooperativo o sostenido por algunas empresas, donde determinadas personas pueden adquirir los géneros con más economía que en el comercio.

DUE3: **economato** 2 m. Establecimiento para la venta a precio reducido de ciertos productos, organizado en forma de cooperativa por un determinado cuerpo o grupo de personas: 'El economato de los empleados de ferrocarriles'.

GDUEA: **economato** s/m 1. Local de venta de artículos a bajo precio, que no persigue fines lucrativos y que pertenece a un determinado grupo de personas de una cierta clase, categoría, etc.: *El Instituto de Previsión Militar incluye el economato del ejército*. SIN Cooperativa.

DUEAE: **economato** n. m. Establecimiento organizado en forma de cooperativa o sostenido por algunas empresas, donde ciertos colectivos, en especial de trabajadores, pueden adquirir productos a un precio más económico que en otros comercios: *la empresa ha ido ofreciendo al pueblo algunas compensaciones, como un excelente polideportivo y un economato accesible a todos los vecinos*.

DRAE 2001: **pinchadiscos**. 1. com. Persona encargada de seleccionar y poner discos en una discoteca o en determinados programas de radio o televisión.

VOX: **pinchadiscos com.** fam. Disc-jockey.

DUE3: **pinchadiscos n.** Persona encargada de seleccionar y poner discos de música ligera en una emisora de radio o en una discoteca.

GDUEA: **pinchadiscos s/m, f** Persona encargada de seleccionar la música en una discoteca: *Es un estudiante de Periodismo que hace sus prácticas como pinchadiscos.* SIN Disc-jockey.

DUEAE: **pinchadiscos n. com.** Persona que tiene por oficio seleccionar y poner los discos en una discoteca, en la radio, etc. SIN disc-jockey.

DRAE 2001: **recambio. 2.** m. Pieza destinada a sustituir en caso necesario a otra igual de una máquina, aparato o instrumento.

VOX: **recambio m. 3** Pieza o componente que puede sustituir a otro igual en una máquina, motor, aparato, instrumento, etc.: *ruedas de ~.*

DUE3: **recambio 4** (graml. pl.) Pieza de recambio: ‘Recambios de automóvil’.

GDUEA: **recambio s/m 2.** MEC Pieza que es idéntica a otra y que se emplea para sustituirla, cuando ésta se estropea o es demasiado vieja: *Se le cayeron del bolsillo los recambios de la maquinilla de afeitar.* SIN Accesorio, repuesto, suplemento.

DUEAE: **recambio n. m. 1** Pieza de un mecanismo o aparato que es igual a otra y puede sustituirla en caso de necesidad: *los recambios de esta lavadora son difíciles de encontrar; el mecánico buscó en el taller un recambio de la pieza que se había dañado; (fig) López es el recambio ideal para cubrir la ausencia del centrocampista.* SIN repuesto.

DRAE 2001: **teléfono móvil. 1.** m. Aparato portátil de un sistema de telefonía móvil.

VOX: **teléfono m.** Conjunto de aparatos e hilos conductores con que se transmite a distancia el sonido: ~ *celular, móvil o portátil*, teléfono inalámbrico que puede efectuar y recibir llamadas desde cualquier lugar en que se halle, siempre dentro del área de cobertura del servicio que lo facilita.

DUE3: **t. móvil** El que funciona sin cable y está en contacto con una red de estaciones mediante una señal que emite, lo que

permite efectuar o recibir llamadas en cualquier punto situado dentro de su cobertura.

GDUEA: **Teléfono móvil**, teléfono inalámbrico portátil, dotado de una o varias pilas recargables que le dan autonomía; puede efectuar y recibir llamadas desde cualquier lugar, siempre que tenga cobertura del servicio de telefonía que lo facilita: *Nos ha llamado desde un teléfono móvil.* (**Teléfono celular**, el inalámbrico, que transmite información sin necesidad de hilos conductores, por un sistema de radiodifusión: *Habló desde su teléfono celular.*)

DUEAE: **teléfono móvil o teléfono celular** Aparato telefónico de pequeño tamaño, portátil, sin hilos ni cables externos, para poder hablar desde cualquier lugar, siempre que sea dentro del área de cobertura del servicio que lo facilita. NOTA: También simplemente *móvil o celular*.

Igualmente las voces coloquiales españolas no documentan ninguna marca restrictiva a España, a excepción del *DUEAE*, que para los vocablos con esta indicación geográfica proporciona su respectivo registro español:

DRAE 2001: **cabrear. 2.** tr. coloq. Enfadar, amostazar, poner a alguien malhumorado o receloso. U. m. c. prnl.

VOX: **cabrear tr. 2** fig. y fam. Enfadar, molestar [a uno].

DUE3: **cabrear 2 tr. y prnl.** vulg. Enfadar[se], irritar[se].

GDUEA: **cabrear I. tr.** COL Hacer que alguien se enfade o se moleste: *Me cabrea que me pongan multas.*

DUEAE: **cabrear v. tr. 1** ESP malsonante Causar enfado o disgusto: *lo que más me cabrea es que me digan mentiras.*

DRAE 2001: **carroza. 5.** adj. coloq. **viejo.** Apl. a pers., u. t. c. s.

VOX: **carroza 4 adj.-com.** vulg. Viejo, anticuado.

DUE3: **carroza 5 adj. y n.** (n. calif.) Persona mayor o de ideas anticuadas.

GDUEA: **carroza II.** *adj s/m, f* COL (*un/una carroza*) Se dice de la persona de edad madura y anticuada en sus ideas y manera de pensar: *No es un carroza, pero tiene una manera de pensar un poco tradicional.* SIN Viejo, carca, carrozón, anticuado.

DUEAE: **carroza 3** *adj./n. com.* ESP coloquial [persona] Que es mayor y tiene usos y costumbres anticuados.

DRAE 2001: **forofo, fa. 1.** adj. coloq. **hincha.** U. t. c. s.  
VOX: **forofo, -fa m. f.** DEP. Hincha, fanático, incondicional.  
DUE3: **forofo, -a adj. y n.** inf. Aficionado incondicional y entusiasta de alguien o algo: ‘Es un forofo del Valencia’.  
GDUEA: **forofo, -fa s/m, f 2.** DEP Seguidor incondicional de un club o equipo: *Los forofofos del Real Madrid.* SIN Hincha.  
DUEAE: **forofo, -fa n. m. y f.** ESP Persona que anima con pasión y entusiasmo a su equipo o deportista favorito: *los forofofos no dejaron de animar a su equipo durante todo el partido.* SIN hincha.

DRAE 2001: **litrona. 1.** f. coloq. Botella de cerveza de un litro.  
VOX: **litrona f.** Botella de cerveza, de capacidad de un litro o litro y medio.  
DUE3: **litrona f.** inf. Botella de cerveza de un litro.  
GDUEA: **litrona s/f** COL Botella de cerveza de un litro: *Los fines de semana se juntan allí pandillas de menores que se mueven en motos y beben litronas.*  
DUEAE: **litrona n. f.** ESP coloquial Botella de cerveza de un litro: *se generalizó la litrona como la botella de la que bebían en comunidad grupos de pandas juveniles.*

#### B) EN LOS PAÍSES AMERICANOS:

Muchos vocablos de uso restrictivo geográfico americano se incluyen en los diccionarios como del español general, sin llevar ninguna etiqueta territorial:

DRAE 2001: **computadora. 5. f. computadora electrónica** [Máquina electrónica, analógica o digital, dotada de una memoria de gran capacidad y de métodos de tratamiento de la información, capaz de resolver problemas matemáticos y lógicos mediante la utilización automática de programas informáticos.].  
VOX: **computador, -ra 3 m, f.** Calculador electrónico de elevada potencia equipado de memorias de gran capacidad y aparatos periféricos, que permite solucionar con gran rapidez y sin intervención humana, durante el desarrollo del proceso, problemas lógicos y aritméticos muy complejos.

DUE3: **computador, -a 2 f. o, menos frec., m. más frec. en Hispam**<sup>1</sup>. Máquina electrónica que permite almacenar información y, mediante determinados programas, procesarla automáticamente.

GDUEA: **computador, -ra I. s/m, f** Aparato electrónico que se usa principalmente para realizar cálculos, almacenar información y realizar diversas operaciones con ella, o controlar o hacer funcionar otros aparatos. Consiste en una unidad central de procesamiento, sistemas diversos de introducción de la información (teclado, lápiz óptico, ratón, escáner, etc.), sistemas de almacenamiento de la información (memorias RAM y ROM, disquetes, CDs, etc.), sistemas de salida de la información (monitor, impresora o módem) y un sistema de comunicaciones que conecta todos los elementos del conjunto entre sí: *El poeta se niega a usar el computador para escribir sus obras, prefiere seguir usando su vieja pluma. Los niños de hoy prefieren los juegos de computadora a montar en bici, jugar al fútbol...* SIN Ordenador.

DUEAE: **computadora n. f.** Máquina electrónica capaz de almacenar información y tratarla automáticamente mediante operaciones matemáticas y lógicas controladas por programas informáticos. NOTA: Su uso está extendido, sobre todo, en América. SIN computador, ordenador.

La voz *computadora*, usual en América, no documenta ninguna marca restrictiva, aunque su análogo europeo, *ordenador*, aparece en el *DEA2*, y en el *CREA* como el vocablo estrictamente español. De hecho, de los cinco diccionarios, sólo el *DRAE 2001*, le proporciona el registro diatópico de España:

DRAE 2001: **ordenador. 3. m. Esp.** Máquina electrónica dotada de una memoria de gran capacidad y de métodos de tratamiento de la información, capaz de resolver problemas aritméticos y lógicos gracias a la utilización automática de programas registrados en ella.

VOX: **ordenador m. 3** Computador electrónico: *ordenador personal*, el de sobremesa con el que el usuario carga y ejecuta

---

<sup>1</sup> Para facilidad del lector, de aquí en adelante el subrayado es nuestro.

las aplicaciones directamente, sin tener que conectarse con un ordenador central.

DUE3: **ordenador 4 m.** Máquina electrónica que permite almacenar información y procesarla automáticamente mediante determinados programas.

GDUEA: **ordenador II.** *s/m* COMP Máquina de cálculo y tratamiento automático de la información codificada sobre una base aritmética binaria, octal o hexadecimal, formada básicamente por una unidad central de procesamiento, las memorias RAM y ROM y algunos elementos periféricos (*p ej* teclado, ratón, monitor o disqueteras): *¿Has probado tú el monitor con otro ordenador?* SIN Computador, computadora, cerebro electrónico.

DUEAE: **ordenador n. m.** Máquina electrónica capaz de almacenar información y tratarla automáticamente mediante operaciones matemáticas y lógicas controladas por programas informáticos. SIN computador, computadora.

Otro ejemplo es *chícharo*, documentado en el *Proyecto de la norma culta (Cuestionario, 1971: lexía 507* GUI SANTES, CHÍCHAROS) como vocablo que se emplea de manera única y exclusiva en dos ciudades americanas, México (25 respuestas) y La Habana (21), cuyos diccionarios dialectales recogen dicha palabra, así como el *CREA* la registra con sus 36 casos para Cuba (14) y México (22); no obstante en el *DRAE 2001*, en el *VOX* y en el *DUE3* aparece como la voz del español general, aunque el *DEA2* no la documenta:

DRAE 2001: **chícharo. 1. m.** Guisante, garbanzo, judía.

VOX: **chícharo m.** Guisante.

DUE3: **chícharo m.** *Guisante, garbanzo o judía.*

GDUEA: **chícharo s/m** MEX Nombre que se da a la semilla del guisante, garbanzo o judía.

DUEAE: **chícharo n. m. 1** CUBA, HOND<sup>1</sup>, MÉX Planta de tallo trepador, hojas compuestas de tres pares de hojuelas elípticas, con el margen ondulado, flores blancas, axilares, agrupadas en

---

<sup>1</sup> El diccionario de este país no incluye el vocablo.

racimos colgantes y fruto en legumbre que contiene diversas semillas esféricas. SIN arveja, guisante, petit pois.

La siguiente muestra es *friolento*, que, según el *Proyecto del habla culta* (entrada 3742 PERSONA SENSIBLE AL FRÍO) se documenta mayoritariamente en las nueve ciudades hispanoamericanas (140 respuestas) y en ninguna española, donde impera la voz *friolero* (52 contestaciones); sin embargo, no está marcado como vocablo de uso americano, aunque el diccionario general debería proporcionar esta información. El *DUE3* es el único que indica que *friolento* es más frecuente en América, por lo que uno podría pensar que *friolento* también se emplea en España, lo que es falso:

DRAE 2001: **friolento**, ta. 1. *adj.* **friolero**.

VOX: **friolento**, -ta *adj.* Friolero.

DUE3: **friolento**, -a *adj.* más frec. en Hispam. Friolero.

GDUEA: **friolento**, -ta *adj s/m, f* Se aplica a la persona que es friolera.

DUEAE: **friolento**, -ta *adj.* Friolero.

Por último, el ejemplo de *lagaña* (*Proyecto del habla culta*, entrada 88 LEGAÑA), que carece en los diccionarios analizados de la marca restrictiva a México (20 ocurrencias); La Habana (15); San Juan (9); Bogotá (14); La Paz (12); Buenos Aires (11) y Córdoba (10) <sup>1</sup>, donde dicha voz se emplea mayoritariamente con 103 respuestas frente al vocablo de uso general en España, *lagaña*, que documenta 57 contestaciones en las cuatro ciudades de este país, así como en el *DEA2*:

DRAE 2001: **lagaña**. 1. *f.* **legaña**.

VOX: **lagaña** *f.* p. us. Legaña.

DUE3: **lagaña** *f.* Legaña.

GDUEA: no recoge el vocablo (**legaña** *s/f* Sustancia originada al secarse la secreción de las glándulas de los párpados en los bordes y ángulos internos de los ojos: *Las lágrimas involuntarias*

---

<sup>1</sup> De las ciudades mencionadas, *lagaña* se recoge en los diccionarios de Cuba, Colombia y Argentina, aunque el *CREA* ofrece solamente cuatro casos, uno para México y tres para Puerto Rico.

*que segregaban sus ojos se iban coagulando hasta hacerse legañas.* SIN Pitarra, pitaña.)

DUEAE: **lagaña** *n. m.* Secreción blanda o endurecida de color amarillo que se acumula en los ángulos internos de los ojos o en las pestañas, generalmente durante el sueño; la producen las glándulas sebáceas de los párpados. SIN legaña.

## II. Precisar y corregir las zonas geográficas o lugares, donde el vocablo americano se emplea:

DRAE 2001: **argolla**. **6.** *f.* Am. Anillo de matrimonio que es simplemente un aro.

VOX: **argolla** *f.* **4** Amér. Anillo de matrimonio.

DUE3: **argolla** **7** *f.* Chi., Col., Méx, R. Dom.<sup>1</sup> Anillo (sortirija).

GDUEA: **argolla** *s/f* **8.** AMER Anillo de matrimonio o alianza sencilla: *Empeñó en dos pesos la argolla de matrimonio de su abuelo.*

DUEAE: **argolla** *n. f.* **3** CHILE, COLOMB, GUAT, MÉX Aro que se lleva en un dedo de la mano como adorno o símbolo de un estado o cargo. SIN anillo.

Según el *Proyecto del habla culta* (ítem 882 ALIANZA, ANILLO DE BODA), la acepción ‘anillo de matrimonio’ es predominante solamente en dos ciudades americanas: Bogotá y Santiago de Chile, cuyos diccionarios la incluyen, aunque México recoge una cantidad considerable de ocurrencias (11), no es vocablo de uso mayoritario en esta ciudad, por eso el *Diccionario del español usual en México* (DEUM) no lo documenta y el *CREA* de los siete casos mexicanos, no registra ninguno con esta acepción, por lo tanto en vez de la marca generalizadora de América, sería conveniente ofrecer la de Colombia y Chile.

DRAE 2001: **chapa**. **10.** *f.* **cerradura** (mecanismo para cerrar).

U. m. en América.

VOX: **chapa** *f.* **7** Cerradura (mecanismo).

---

<sup>1</sup> El vocablo *argolla* no se incluye en el diccionario regional de la República Dominicana, así como tampoco se recoge en el de Guatemala, país, cuya marca geográfica figura en el *DUEAE*.

DUE3: **chapa** 5 *f.* Hispan. Cerradura.

GDUEA: **chapa** *s/f* 12. AMER Cerradura.

DUEAE: **chapa** 9 *n. m.* ACENT,<sup>1</sup> ANDES, MÉX Mecanismo, generalmente de metal, que se fija en puertas, tapas, cajones u objetos parecidos, se acciona con una llave o electrónicamente y sirve para cerrarlos. SIN cerradura.

De acuerdo con el *Proyecto* dialectológico de Lope Blanch (entrada 1160 LA CERRADURA), esta voz es usual en tres ciudades americanas, cuyos vocabularios la recogen también: Bogotá (19); Lima (8) y Santiago (10). Los ejemplos del *CREA* apuntan en este sentido, pues *chapa* presenta los casos para Chile (7); Colombia (2); México (8)<sup>2</sup> y Perú (1). Para México es la respuesta secundaria con 13 ocurrencias, aunque el vocablo con la contestación mayoritaria es *cerradura*. El *DEUM* y el *Diccionario del español de México* (DEM) recogen tanto *cerradura* como *chapa*.

DRAE 2001: **trapear**. 1. tr. Am. Fregar el suelo con trapo o estropajo.

VOX: **trapear** 2 tr. Amér. Limpiar [el piso de una casa].

DUE3: **trapear** 1 intr. Hispan. Fregar el ↘ suelo.

GDUEA: **trapear** tr AMER Fregar con un trapo: *Rafa murió, dicen, trapeando un hospital.*

DUEAE: **trapear** v. tr. AMÉR Fregar el suelo con un trapo o trapeador: *en la sala, donde seguían trapeando los pisos.*

Aunque se da la marca americana generalizada, hay que determinar su empleo, pues *trapear* es vocablo preponderante sólo en tres ciudades (entrada 1242 FREGAR EL SUELO del *Proyecto de la norma culta*): México (14); La Habana (14) y Lima (9); los diccionarios nacionales de las tres capitales americanas documentan esta palabra, así como el *CREA*, que

---

<sup>1</sup> De los diccionarios centroamericanos al alcance, *chapa* se documenta en Honduras y Panamá, aunque en este último con otro significado; en cambio, Guatemala, El Salvador y Costa Rica no la registran.

<sup>2</sup> En total México registra 11 ocurrencias, de las cuales sólo ocho ofrecen la acepción de ‘cerradura’.

ofrece sus ejemplos para estos países. La voz generalizada española es *fregar* con 57 ocurrencias, recogida en el *DEA2*.

III. Dentro de las marcas diatópicas de países americanos tratar de precisar las regiones, donde el vocablo se emplea:

El objetivo de los diccionarios generales de la lengua es mostrar fidedignamente las variedades nacionales de los países hispanohablantes; no obstante, de los cinco vocabularios analizados, el *DRAE 2001*, el *VOX* y el *DUE3* proporcionan las marcas provinciales y regionales para el español de España, como andalucismos, aragonesismos, canarismos, etc., pero no dan el mismo tratamiento al español americano que, en el mejor de los casos, recibe la etiqueta geográfica nacional. Por lo tanto sería preferible que los tres diccionarios mencionados otorguen el mismo tratamiento al español americano:

DRAE 2001: **papalote**. 1. m. *Cuba, Hond. y Méx.* Cometa de papel.

VOX: **papalote** m. *Amér. Central y Méj.* Cometa, volantín.

DUE3: **papalote** m. C. Rica, Cuba, Méx. Cometa (juguete).

GDUEA: **papalote** s/m 1. AMER Cometa: *De niños volábamos papalotes.*

DUEAE: **papalote** n. m. ACENT, CAR, MÉX Armazón plano y muy ligero, cubierto o forrado de tela o papel, que se sujeta con un cordel largo y se echa al aire para que el viento o las corrientes de aire lo eleven y muevan. SIN cometa, barrilete, birlocha, chichigua.

En cuanto a México, según el *Atlas Lingüístico* de este país (Lope, 1990-2002: t. III, vol. VI, mapa 802), *papalote* es el nombre más extendido; no obstante, en Yucatán y Campeche, la única voz registrada es *papagayo*. Por lo tanto, sería conveniente agregar el significado con su indicación territorial en el *GDUEA* y para los demás diccionarios dentro de la entrada *papagayo*, que recoge la acepción de ‘cometa’, añadir la marca del sureste de México:

DRAE 2001: **papagayo. 8.** m. *Ven.* **cometa** (armazón plana y ligera).

VOX: **papagayo m. 6** *And. y Colomb.* Cometa (armazón).

DUE3: **papagayo 7 m.** Cuba, Ven. Cometa (juguete).

GDUEA: no recoge la acepción.

DUEAE: **papagayo n. m.** VEN Papalote, cometa, volantín.

Otro ejemplo es el verbo colombiano *socular*. El *Atlas lingüístico-etnográfico* de este país (Flórez, 1981: vol. I, mapa 65) muestra que *socular* ‘despejar de malezas y arbustos menores el terreno antes de derribar los árboles grandes’ es predominante en Colombia, a excepción de los departamentos de Córdoba y Sucre, donde la voz sobresaliente es *picar*. Sería adecuado agregar en *picar* la acepción usual del noreste de Colombia que no se recoge en ninguno de los tres diccionarios:

DRAE 2001: **socular. 1.** tr. *Col., C. Rica, Ecuad., Hond. y Nic.* **desmontar** (cortar árboles o matas).

VOX: **socular tr.** *Amér. Central, Colomb., Ecuad., Hond. y Nicar.* Desmontar, desmalezar [un terreno].

DUE3: **socular tr.** Ec., Hond. Limpiar de maleza un terreno para ponerlo en cultivo.

GDUEA: no recoge el vocablo.

DUEAE: **socular v. tr.** ACENT, COLOMB, ECUAD Limpiar un terreno de matas y hierbas inútiles. SIN desmalezar, rozar.

La siguiente muestra es venezolana y corresponde al concepto ‘pedregal’ (sitio o terreno cubierto de piedras sueltas). En este país los vocablos más extendidos son *pedregal* y *pedrerío*, pero la variante *pedrero* es la característica de la parte norte — estado de Falcón— (Alvar, 2001: vol. II, mapa 63), por lo tanto sería recomendable recoger las voces de *pedrerío* y *pedrero* para el *VOX* y el *DUE3* con el registro venezolano y para el *DRAE* 2001, añadir la marca del norte venezolano para *pedrerío*:

DRAE 2001: **pedrerío. 1.** m. *Méx.* Conjunto de piedras sueltas.

VOX: no recoge el vocablo.

DUE3: no recoge el vocablo.

[GDUEA: no recoge el vocablo.]

DUEAE: no recoge el vocablo.]

DRAE 2001: **pedrero. 1.** m. *El Salv., Hond. y Ven. pedregal.*

VOX: no recoge el vocablo.

DUE3: no recoge el vocablo.

[GDUEA: no recoge el vocablo.

DUEAE: no recoge el vocablo.]

IV. Agrupar en marca diatópica países americanos por zonas dialectales y no por orden alfabético, para que el usuario del diccionario pueda darse cuenta del uso territorial de tal o cual vocablo o la acepción en conjunto:

DRAE 2001: **baúl. 3.** m. *Arg., Col., Cuba, Guat. y Hond.*  
Maletero del automóvil.

VOX: **baúl m. 3** *Amér.* Maletero del automóvil.

DUE3: **baúl 2** m. *Arg., Col., Ec., Salv., Guat., Pan., P. Rico, R. Dom., Ur.* Maletero de un automóvil.

GDUEA: **baúl s/m 2.** AMER En un automóvil, espacio destinado al equipaje: *En la aduana no nos revisaron los baúles del auto.*

DUEAE: **baúl n. m. 2** ASUR, GUAT, PAN, RDOM, SALV Espacio cerrado en un vehículo para llevar equipaje; puede estar en la parte delantera o posterior del mismo.

Como se observa, los diccionarios analizados reúnen las marcas de los países hispanoamericanos por orden alfabético. El procedimiento para ordenar las naciones o zonas americanas tendría que basarse en la división dialectal, cuyas isoglosas estarían dadas por semejanzas y diferencias de vocabulario. Para afianzar esta propuesta vale citar el convincente estudio de Moreno de Alba, que expuso con base en datos confiables de las semejanzas léxicas de la dialectología urbana, dividir en cinco áreas el enorme territorio americano (1992: 575-597). Para las cuestiones prácticas de las obras lexicográficas se sugiere la agrupación dialectal de norte a sur, empezando con la primera zona que abarca el único país México, siguiendo con la de Centroamérica (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá), la tercera, serán las Antillas, incluyendo

Venezuela (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y Venezuela), la cuarta es la América Meridional en su parte norte (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia) y concluyendo con el Cono Sur (Chile, Paraguay, Uruguay y Argentina). En cuanto a la palabra *baúl*, el *DUE3* ofrece la mayor cantidad de marcas hispanoamericanas, nueve en total, y si el vocablo es usual en todos estos países, sería conveniente el siguiente orden: Centroamérica (Guatemala, El Salvador y Panamá), Antillas (República Dominicana y Puerto Rico), América Meridional (Colombia y Ecuador) y Cono Sur (Uruguay y Argentina). No obstante, el *Proyecto del habla culta* (entrada 2447 MALETERA) arroja las siguientes estadísticas: *baúl* se emplea mayoritariamente en tres ciudades americanas: Bogotá (11 ocurrencias); Buenos Aires (9) y Córdoba (12) y registra respuestas esporádicas también en tres: Lima (2); San Juan (2) y Caracas (1). Los diccionarios dialectales de El Salvador, Puerto Rico, Colombia, Ecuador, Uruguay y Argentina recogen el vocablo con el significado de ‘maletero’, mientras que los de Guatemala, Honduras (hay que recordar que es de 1895), Panamá y Cuba no lo registran; República Dominicana no incluye la acepción. Datos más o menos parecidos proporciona el *CREA*: de 833 concordancias, *baúl* documenta para Argentina 49 casos, todos como ‘maletero’; Colombia recoge sólo cuatro de los 49 ejemplos en total; Guatemala, una ocurrencia de los nueve documentos; Perú, siete de los 14; Puerto Rico, una concordancia de las 17 muestras; Ecuador y Uruguay, de los dos y cuatro casos respectivamente, presentan otros significados. Honduras y El Salvador no figuran en la lista del *CREA* para *baúl*.

DRAE 2001: **bife**. 1. *m. Arg., Chile, Par., Perú y Ur.* **bistec** (lonja de carne)  
 VOX: **bife** *m. Argent., Chile, Perú, P. Rico y Urug.* vulg. Bistec.  
 DUE3: **bife** 1 *m. Chi., Perú, R. Pl.* Bistec.  
 GDUEA: **bife** *s/m AR* Filete de carne: *Era robusto y fuerte y su comida predilecta eran los jugosos bifés de rinoceronte.*

DUEAE: **bife** *n. m.* **1** CSUR, PERÚ Trozo fino de carne vacuna asado o hecho a la plancha: *yo prefiero el bife jugoso y poco hecho.*

Siguiendo el *DRAE* 2001 y el *VOX*, que recogen la mayor cantidad de países, la ordenación sería: Antillas (Puerto Rico), América Meridional (Perú) y Cono Sur (Chile, Paraguay, Uruguay y Argentina). No obstante, los datos del *Proyecto del habla culta* (entrada 438 BISTEC) en cuanto a la restricción diatópica, son distintos: *bife* se emplea en Argentina, puesto que Buenos Aires reunió nueve contestaciones y Córdoba, 12. Sólo un informante de Lima dio esta respuesta. Los diccionarios de los cuatro países recogen el vocablo, de hecho en Puerto Rico, nación que se proporciona en el *VOX*, la voz aparece en las páginas de su vocabulario con el mismo significado, aunque el *CREA* no documenta ninguna concordancia para Puerto Rico, pero sí para Argentina, 62 casos; Chile, cinco; Perú, uno y Uruguay, nueve. Por lo tanto la marcación diatópica podría ser: América Meridional (Perú) y Cono Sur (Chile, Uruguay y Argentina).

*DRAE* 2001: **tacho**. **7.** *m. Bol., Col., Ecuad., Perú y Ur.* Cubo de la basura.

*VOX*: **tacho** *m. 7 Argent, Ecuad., Perú y Urug.* Cubo de la basura.

*DUE3*: **tacho de [la] basura** Arg., Bol., Perú, Ur. Cubo de la basura.

*GDUEA*: **tacho** *s/m 2.* AMER Cubo o recipiente para la basura: *Arrojó el papel al tacho de las basuras.*

*DUEAE*: **tacho** *n. m. 3* ASUR Recipiente de latón, hojalata o plástico destinado a diversos usos: *el tacho de la basura.*

Como los diccionarios ofrecen distintos países de la América del Sur y el *DRAE* 2001 registra cinco naciones, el orden que se propone, siguiendo este Diccionario y con base en la división dialectal, es: América Meridional (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia) y Cono Sur (Uruguay). No obstante, según el *Proyecto* bajo la autoría de Lope Blanch (ítem 1240 EL BASURERO), *tacho* es la voz mayoritaria solamente en Buenos

Aires (11 contestaciones), mientras que Córdoba recoge una respuesta; La Paz, dos; Santiago, cuatro y Lima, cinco. Los diccionarios de Ecuador, Perú y Uruguay documentan el vocablo como ‘bote de basura’; pero Colombia y Bolivia le asignan otros significados; el *CREA* de los 65 casos ofrece para Argentina 14 ejemplos de los 38 registrados para esta nación; para Perú, cinco y para Uruguay, cuatro; Colombia y Bolivia presentan una ocurrencia cada una.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, todos los diccionarios del español general recientes, algunos con mayor fortuna y otros con menor, incluyen la diversidad hispanoamericana, aunque lo hacen de manera inconsistente. Sin embargo, a pesar de recoger la mayor cantidad de vocablos y las acepciones referentes a América, hace falta cambiar el método de la lexicografía actual; es decir, dejar de producir los diccionarios peninsulares para todo el mundo hispánico, y en su lugar aprovechar las investigaciones dialectales, los *corpus* de datos representativos y fidedignos y los diccionarios nacionales, que proporcionan información verdadera sobre la unidad y diversidad de la lengua española, sólo de esta manera se podrá hablar de los verdaderos diccionarios generales de nuestra lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

### *Diccionarios*

#### *a) Diccionarios generales de la lengua española:*

1. Lucena Cayuela, Núria, *Diccionario de uso del español en América y España*, Barcelona, VOX, SPES Editorial, 2002, 2022 pp. (DUEAE)
2. Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, 3ª ed., Pról. de Manuel Seco, Madrid, Gredos, 2007, II vols. (DEA2)
3. Real Academia Española, *Corpus de Referencia del Español Actual*. (CREA), en línea.
4. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 2001, II vols. (DRAE 2001)

5. Sánchez, Aquilino, *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2001, 2134 pp. (GDUEA)
6. VOX. *Diccionario actual de la lengua española*, Pról. de Manuel Alvar Ezquerro, Barcelona, Bibliograf, 1995, 1668 pp. (VOX)

b) *Diccionarios dialectales:*

1. Armas, Daniel, *Diccionario de la expresión popular guatemalteca*, 2ª ed., Guatemala, Editorial Piedra Santa, 1982 [1971], 438 pp.
2. Córdova, Carlos Joaquín, *El habla del Ecuador. Diccionario de ecuatorianismos. Contribución a la Lexicografía Ecuatoriana*, Cuenca, Universidad del Azuay, 1995, II vols.
3. Deive, Carlos Esteban, *Diccionario de dominicanismos*, 2ª ed., Santo Domingo, Ediciones Librería La Trinitaria y Editora Manatí, 2002 [1977], 254 pp.
4. *Diccionario de uso del español nicaragüense*. Managua, Academia Nicaragüense de la Lengua, 2001, 206 pp.
5. Foley Gambelta, Enrique, *Léxico del Perú. Diccionario de peruanismos, replana criolla, jerga del hampa, regionalismos y provincialismos del Perú*, Lima, Talleres de Janhos, 1983-1984, VII vols.
6. Haensch, Günther y Werner, Reinhold (dirs.), Chuchuy, Claudio (coord.), *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina – español de España*, Madrid, Gredos, 2000, 730 pp. (Diccionarios Contrastivos del Español de América. Español de América-español de España).
7. -----, Gisela Cárdenas Molina, Antonia María Tristán Pérez y Reinhold Werner, (coord.), *Diccionario del español de Cuba. Español de Cuba-español de España*, Madrid, Gredos, 2000, 606 pp. (Diccionarios Contrastivos del Español de América. Español de América-español de España)
8. -----, *Nuevo diccionario de americanismos*, t. I. *Nuevo diccionario de colombianismos*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1993, 496 pp.
9. -----, *Nuevo diccionario de americanismos*, t. III. Kühl de Mones, Úrsula, (coord.), *Nuevo diccionario de uruguayismos*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1993, 466 pp.
10. Isaza Calderón, Baltasar, *Panameñismos*, 3ª ed., Panamá, Manfer, 1986 [1964], 118 pp.

11. Lara, Luis Fernando, *Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996, 942 pp. (DEUM)
12. -----, *Diccionario del español de México*, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010, II vols. (DEM)
13. Malaret, Augusto, *Vocabulario de Puerto Rico*, Introd. y ed. crít. de Humberto López Morales, Madrid, Arco/Libros, 1999 [1937], 348 pp.
14. Membreño, Alberto, *Hondureñismos*, 3ª ed., Tegucigalpa, Editorial Guaymuras, 1982 [1895], 232 pp. (Colección Lámpara. Crítica y cultura)
15. Morales Pellecer, Sergio, *Diccionario de guatemaltequismos*, 4ª ed., Guatemala, Librerías Artemis Edinter, S. A., 2004 [2001], 124 pp.
16. Morales Pettorino, Félix, Óscar Quiroz Mejías y Juan José Peña Álvarez, *Diccionario ejemplificado de chilenismos y de otros usos diferenciales del español de Chile*, Valparaíso, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, 1984, IV vols.
17. Muñoz Reyes, Jorge e Isabel Muñoz Reyes T., *Diccionario de bolivianismos y semántica boliviana*, La Paz, Librería Editorial "Juventud", 1982, 390 pp.
18. Quesada Pacheco, Miguel A., *Nuevo Diccionario de Costarriqueñismos*, 3ª ed., Cartago, Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2001 [1991], 378 pp.
19. Romero, Matías, *Diccionario de salvadoreñismos*, 2ª ed., Santa Tecla, Editorial Delgado, 2005 [2003], 412 pp.
20. Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, 2ª ed., Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2011, II vols. (DEA2)
21. Tejera, María Josefina, *Diccionario de Venezolanismos*, Caracas, Universidad Central de Venezuela / Academia Venezolana de la Lengua / Fundación Edmundo y Hilde Schnoegass, 1993, II vols.

***Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica***

1. *Encuestas léxicas del habla culta de Madrid*, José C. de Torres Martínez, (dir.), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1981, 738 pp.

2. *Léxico del habla culta de Buenos Aires*, Pról. de Carlos Alberto Ronchi March, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1998, 404 pp.
3. *Léxico del habla culta de Caracas*, Mercedes Sedano y Zaida Pérez González, (eds.), Caracas, Universidad Central de Venezuela / Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 1998, 536 pp.
4. *Léxico del habla culta de Córdoba-Argentina*, Alicia Malanca, María Teresa Toniolo y María Elisa Zurita, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2000, II vols.
5. *Léxico del habla culta de Granada*, Francisco Salvador Salvador, (dir.), Granada, Universidad de Granada, 1991, II vols.
6. *Léxico del habla culta de La Paz*, José G. Mendoza, (dir.), La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 1996, 862 pp.
7. *Léxico del habla culta de Las Palmas de Gran Canaria*, José Antonio Samper Padilla, (dir.), Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1998, 608 pp.
8. *Léxico del habla culta de Lima*, Rocío Caravedo, (dir. y ed.), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2000, 602 pp.
9. *Léxico del habla culta de México*, Juan M. Lope Blanch, (dir.), México, UNAM, 1978, 586 pp. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 6)
10. *Léxico del habla culta de San Juan de Puerto Rico*, Humberto López Morales, (coord.), Madrid, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1986, 254 pp.
11. *Léxico del habla culta de Santafé de Bogotá*, Hilda Otálora de Fernández, (dir.), Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1997, 1022 pp.
12. *Léxico del habla culta de Santiago de Chile*, Ambrosio Rabanales y Lidia Contreras, México, UNAM, IIFL, 1987, 772 pp. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 23)
13. *Léxico del habla culta de Sevilla*, Pedro Carbonero Cano, (dir.), Asunción Ortiz Torres, (ed.), Sevilla, Universidad de Sevilla, 2005, 644 pp. (Sociolingüística andaluza, 14)
14. *Léxico del habla culta de La Habana* (en prensa). Se puede consultar en soporte digital.

### ***Obras de referencia***

1. Alvar, Manuel, *El español en Venezuela. Estudios, mapas, textos*, Ed. de Antonio Alvar Ezquerro y Florentino Paredes, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones / La Goleta Ediciones / Agencia Española de Cooperación Internacional, 2001, II vols. Maps.
2. *Cuestionario para el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*, t. II. *Léxico*. Madrid, Comisión de Lingüística Iberoamericana (P. I. L. E. I.) / Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1971, 222 pp. (Publicaciones del Departamento de Geografía Lingüística, 4)
3. Flórez, Luis, *et al.*, *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1981, VI vols. Maps.
4. Kamenetskaia Kotseruba, Sofía, “El americanismo ¿Diferenciación lexicográfica o dialectal?”, Tesis de doctorado, México, El autor, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, 418 pp.
5. Kamenetskaia Kotseruba, Sofía, “Apuntes para el tratamiento lexicográfico de los americanismos en los diccionarios generales de la lengua española”, en Ignacio Ahumada, (ed.), *Metalexicografía variacional: diccionarios de regionalismos y diccionarios de especialidad*, Málaga, Universidad de Málaga, 2010, pp. 157-179. (Estudios y Ensayos 124)
6. Lope Blanch, Juan M., (dir.), *Atlas lingüístico de México*, México, El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica, 1990-2002, VI vols. Maps. (Estudios de dialectología mexicana dedicada a Pedro Henríquez Ureña; VI)
7. López Morales, Humberto, “Última Academia Española. Diccionario ‘Americano’ ”, en *Reforma*, Sección C (Cultura), México, 11 de abril de 2001, p. 19C.
8. Moreno de Alba, J. G., “Léxico de las capitales hispanoamericanas: propuesta de zonas dialectales”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 1992, vol. XL, .núm. 2, pp. 575-597.

**Т.Г. ПОПОВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

**ИСПАНСКИЙ  
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО  
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ**

**Аннотация.** Коммуникативно-прагматическая структура научного текста рассматривается речевыми образованиями разной природы. Данная структура формируется такими текстовыми компонентами, как коммуникативно-прагматические блоки и прагматические установки. В качестве коммуникативно-прагматических блоков выделяются введение темы, описание результатов исследования, выводы и заключение. В научном тексте также выделяются такие прагматические установки, как прогностическая, делимитативная, компенсирующая, оценочная и невербальные средства воздействия.

**Ключевые слова:** научный текст, коммуникативно-прагматическая структура, коммуникативно-информационная структура, коммуникативно-прагматические блоки, прагматические установки.

**Spanish scientific technical text and components  
of communicative-pragmatic structures**

**Popova T.G.**

**Abstract:** Communicative and pragmatic structure of scientific text is constituted of speech entities of different nature. This structure is formed by text components such as communicative and pragmatic components and pragmatic settings. Topics, descriptions of research results, findings and conclusions are outlined as communicative-pragmatic blocks. The scientific text also includes such pragmatic setup as prognostic, delimitative, compensating, evaluative, non-verbal means.

**Key words:** science text, communicative-pragmatic structure, communicative–informative structure, communicative – pragmatic units, pragmatic components.

Содержательно-смысловая структура научного текста является коммуникативно-прагматической по своей сути, то есть она представляет собой сложное единство, состоящее из двух типов смыслового содержания: коммуникативно-информационного и прагматического содержания текста [1–3].

Коммуникативно-информационное содержание научного текста соотносится с эксплицированной в тексте структурой научного знания, отражает этапы познавательной деятельности ученого и реализует отношение субъекта познания к объекту познания. Прагматическое содержание представляет собой своего рода «упаковку» коммуникативно-информационного содержания и формирует общую прагматическую направленность всего произведения. Прагматическое содержание репрезентирует отношения между субъектом познания (автором) и субъектом коммуникации (читателем) и реализует тем самым воздействующий потенциал текста. Каждый из названных типов смыслового содержания создается особыми текстовыми компонентами. Коммуникативно-информационное содержание текста образовано посредством коммуникативно-прагматических блоков, прагматическое содержание представлено системой прагмаустановок.

Коммуникативно-прагматическая структура научного текста формируется отношением таких текстовых компонентов, как коммуникативно-прагматические блоки и прагматические установки [2: 77].

Компонентами коммуникативно-прагматической структуры целого текста выступают также прагматические установки, которые определяются, как материализованные в тексте осознанные конкретные намерения адресанта оказать соответствующее воздействие на адресата.

Прагматические установки материализуются на текстовой плоскости особыми речевыми средствами, так называемыми прагматическими актуализаторами, понимаемыми как система разноуровневых языковых единиц, объединенных в тексте на основе выполнения ими функций воздействия. В испанском научно-техническом тексте выделяются такие прагматические установки, как прогностическая, делимитативная, компенсирующая, точность объяснения, экземплификативная, оценочная, «авторитетное мнение», «невербальные средства воздействия» и другие. Каждая из этих прагматических установок научного текста обладает определенными средствами выражения на речевой плоскости, то есть прагмаактуализаторами.

Прогностическая прагматическая установка отражает намерение автора статьи сообщить читателю, что является темой сообщения в данной статье. Обычно она реализуется в заголовках и начальных абзацах статьи. Главной интенцией данной прагмаустановки является проспекция коммуникативно-информационного содержания, благодаря которой происходит быстрая ориентация читателя в тексте.

Делимитативная прагматическая установка несет информацию о тематике научного текста, задавая при этом параметры расчлененного восприятия. Автор сознательно ограничивает предметную область исследования рассмотрением только одного аспекта проблемы и выделяет тем самым предмет обсуждения.

Компенсирующая прагматическая установка актуализирует общие для автора и читателя знания. Она служит для подготовки адресата к восприятию новой информации. Компенсирующие актуализаторы “рассыпаны” по всему тексту научного произведения и эксплицируются в тексте по мере того, как автор испытывает потребность вступить в непосредственный диалог с читателем. Наиболее употребительны следующие речевые конструкции, выступающие в качестве актуализаторов компенсирующей

прагматической установки: *vamos a recordar, es sabido, es obvio* и т.п.

Прагматическая установка «точность объяснения», которая инкрустирует весь текст, является одной из приоритетных потребностей научно-технического текста, обусловленной экстралингвистически, которая выражается на речевом уровне рядом речевых стратегий. К ним относятся точные математические выкладки, цифровые данные, даты открытий, таблицы, фигуры, цитация с точными библиографическими данными, точность композиционных конвенциональных схем и т.д. Практически каждый научно-технический текст ориентирован на точную информацию. Для уточнения в тексте количественных данных часто используются вставки в скобках: «El haz del láser tiene una divergencia muy pequeña, del orden de la miliradiación *aproximadamente 3 min. de arco*» (Boullosa, 1983, 17), «El tubo de aproximadamente 2 mm de diámetro contiene una mezcla de He-Ne a baja presión (*aproximadamente 85 % de He y 15 % de Ne a 0.0033 atmósferas*) donde se explicita el rango de baja presión» (Boullosa, 1983, 17). В скобках уточняются теоретические понятия, связанные с прецедентным знанием: «Hay que mencionar que este principio (*efecto Doppler en el láser*) se utiliza» (Boullosa, 1983, 36).

Для того, чтобы не нарушать логику рассуждения, используются вводные предложения, которые передают дополнительную информацию, связанную со старым знанием: «Desde su aparición en 1960 (*Maiman creó el láser de rubí y Javan el de He-Ne en este año*), se han producido diversos tipos de láseres» (Boullosa, 1983, 14).

Экземпликативная прагматическая установка научного текста реализует воздействие на читателя посредством приведения примеров при помощи иллюстративного материала. Благодаря активизации в тексте элементов экземпликативной установки научное изложение становится более наглядным, образным и

облегчает понимание авторской концепции в результате действия отношений аналогии, на которых, по существу, и основана экземплификация [4:147]. В качестве типичных актуализаторов выступают дискурсивные клише научного текста. Концепт «*ejemplificación*» актуализируется лексикализованными средствами, нелексикализованными формами, а также фоническими и графическими маркерами. К лексикализованным средствам его выражения относятся: *por ejemplo, ejemplo, a saber, esto* и другие неизменяемые формы: *así, como, verbigracia*: «*Así, por ejemplo, se puede determinar cuantitativamente la magnitud y zonas de crecimiento de la mancha urbana*» (Ciencia y desarrollo, № 156, 2001, 39).

К нелексикализованным формам относятся: *ejemplo, ejemplo de, véase como ejemplo, como ejemplo de, como ejemplo, un ejemplo es, otro ejemplo, tomemos el ejemplo de, en calidad de ejemplo, tales como, tales son, tomemos por caso, casos son, tal es caso de*. Например: «*Como ejemplo se puede considerar el caso de una viga de hormigón apoyada por sus extremos*» (Manual de construcción de acero, 1987, 76).

Некоторые маркеры имеют графические варианты, то есть появляются в тексте в сокращенном виде. Так, например: *por ejemplo* сокращается : *p.ej., por ej., p.e.*; *ejemplo* используется как *ej.*; *verbigracia* представляет два варианта сокращений: *v.g. или v.gr.*; *esto es* может появиться как *i.e.* (сокращение от латинского выражения *id est*).

Оценочная прагматическая установка представляет собой особую разновидность прагматической составляющей целого текста, так как она всегда тесно связана с элементами смыслового содержания и активизирует широкий план оценочной информации. Оценки отличаются чрезвычайно многоаспектным содержанием, поскольку «каждый класс теоретических объектов и ментальных операций имеет свои критерии оценки: выводное знание – гипотезы, подходы, методики и пр. – квалифицируются по их обоснованности;

обобщения – теории, концепции и пр. – по объяснительной силе; классификации – по основаниям; события – по вероятности; законы – по области действия; построения – по сложности; рассуждение и изложение – по непротиворечивости, непредвзятости, глубине, понятности, полноте; результаты – по значимости, новизне и т.п.» [5: 26]. Вследствие этого разнообразны и средства текстуализации: «En definitiva, cuando se desee *una buena regulación* del número de revoluciones, es preferible recurrir al motor de corriente continua» (Ingeniería. Ciencias Ambientales, № 38, 1998, 42). «Con suelos constituídos casi exclusivamente por materia orgánica poco transformada, en la cual son *perfectamente* perceptibles restos de plantas» (Ingeniería. Ciencias Ambientales, № 38, 1998, 69).

Большую вариативность оценочных значений обнаруживают лексические единицы: существительные: *importancia, interés, significación, necesidad, ventaja, preferencia, urgencia*; прилагательные: *importante, interesante, necesario, preferido, urgente, etc.*; наречия: *suficientemente, insuficientemente, bastante, aproximadamente, etc.*; безличные глагольные конструкции: *es necesario, es preciso, es importante, es imprescindible, es posible, es imposible, etc.* Постоянными спутниками оценок являются «предикаты мнения» (термин Е.М.Вольф). В качестве иллюстративного материала приведем пример из реферата: «*Interesa* establecer el procedimiento de análisis de los efectos con medición de las propiedades dinámicas» (Ciencia y desarrollo, № 155, 2000, 68); «Se abre una nueva perspectiva en la *transcendental tarea* de poner al alcance de todos los mexicanos el conocimiento de la ciencia y de la técnica» (Ciencia y desarrollo, № 155, 2000, 3). Научные оценочные клише характеризуются дискретностью. Их операторы рассредоточены по всему пространству научного произведения, но их максимальная концентрация закономерно приходится на пространстве методологического и старого знания.

Прагматическая установка «авторитетное мнение» активизирует в речевом целом суждения и оценки других исследователей, мнения которых являются для автора данного текста определяющими, авторитетными. Чужое мнение привлекается для подтверждения правильности положений научной работы самого автора, в результате чего данные, полученные конкретным субъектом познания, приобретают определенный «вес» в восприятии читателя, а ссылка на работы других ученых служит косвенным доказательством компетентности этого исследователя.

Особое значение имеет ссылка на авторитетное мнение тогда, когда в тексте эксплицируется обсуждение новых результатов эксперимента или выдвигается гипотеза. Обращение к авторитетам может помочь новому, авторскому знанию занять место в системе базового знания. Специфика рассматриваемой данной прагмаустановки проявляется в способах ее выражения в научном тексте. Авторитетное мнение активизируется посредством: а) цитирования с указанием первоисточников, б) отсылки к библиографии в сносках, в) типизированных конструкций – клише. Указанные актуализаторы «авторитетного мнения» имеют выработанное многолетней речевой практикой текстовое окружение. Проиллюстрируем сказанное: «Los análisis se realizaron de acuerdo a Velázquez y León [1974], Jakobson [1984], Kute y Lee [1986], Carter [1996]» (Ciencias ambientales, № 14, 2001, 12); «El drama aquí, de acuerdo con Alfredo Ortega Rubio, es que cada especie de nuestro planeta es un acontecimiento imposible de reproducir para el género humano e irreplicable de manera espontánea en la naturaleza» (Información científica y técnica, vol.10, № 147, 1998, 54). Содержание чужой речи вводится в научный текст в водными конструкциями: *de acuerdo con, según tal o cual persona, según la definición, a juicio de, en autores como, etc.* Например, «A juicio de los autores, todo lo arriba expresado se puede

condensar en dos pensamientos» (Ciencia y desarrollo, № 154, septiembre-octubre, 2000, 26).

Прагматическая установка «невербальные средства воздействия» способствует введению в текст таких невербальных элементов научного изложения, как графики, таблицы, рисунки, диаграммы и др., что обусловлено самой спецификой представления научного знания. Использование наглядных средств значительно облегчает процесс восприятия и понимания читателем научной концепции автора. Данная прагматическая установка эсплицируется в тех частях текста, которые содержат обсуждение результатов эксперимента, когда вновь полученные данные необходимо представить наглядно. Реализация данной прагматической установки также способствует общей прагматической направленности целого текста, потому что позволяет автору воздействовать на читателя посредством введения в текст средств наглядности.

В научно-техническом тексте объясняются таблицы, графики, фигуры, рисунки, которые обобщают и классифицируют технические показатели, чтобы представить их в иллюстративной форме. Укажем некоторые речевые формы, вводящие их в текст: *exponemos los resultados, se ilustran los valores, se muestra en el gráfico, los resultados se muestran, en la figura se ilustra, la figura muestra, en la tabla se presentan los requisitos, como se observa en la figura, etc.*

В качестве иллюстрации приведем несколько примеров: «En la figura 5 *se exponen* también los resultados obtenidos de las mediciones de campo, pero teniendo en consideración la masa de los minerales» (Geotermia, v.15, № 3, 1999, 53); «Por último en la tabla IV *se ilustran* los valores de los litradios obtenidos por extrapolación gráfica, y se muestra en el gráfico 6, la curva de tendencia de los mismos» (Ciencia y desarrollo, № 154, 2000, 59).

Для специалиста таблица имеет также иллюстративный характер, так как позволяет ему наглядно

провести сравнение, выявить различия и самостоятельно сделать выводы. При вербальном описании не только фиксируются опытные данные, но и объясняются принципы их группировки путем сравнения, сопоставления, указания сходства и различия.

Под коммуникативно-прагматическим блоком научного текста понимается структурно-семантическая текстовая единица, представляющая собой результат языковой материализации одного или нескольких коммуникативно-познавательных действий (смыслов), функционирующая в качестве структурного элемента содержания, характеризующаяся коммуникативной направленностью на выражение актуального для автора научного знания и реализующая функцию воздействия.

Коммуникативно-прагматические блоки характеризуются особыми средствами выражения на текстовой плоскости (так называемыми “маркерами метатекста”), почти обязательной встречаемостью в определенных частях контекста, нечеткостью, расплывчатостью границ.

Основными функциями коммуникативно-прагматических блоков являются участие в развертывании целого текста, формирование структуры смыслового содержания, экспликация наиболее важных для автора операций речемыслительного процесса, достижение планируемого автором прагматического эффекта [2: 77].

В качестве коммуникативно-прагматических блоков в испанском научно-техническом тексте обычно выделяются «введение темы», «постановка цели и задач исследования», «краткая история вопроса», «выдвижение гипотезы», «описание стадий эксперимента», «описание результатов исследования», «выводы – заключение», «выражение признательности» и др. [3: 59].

Появление коммуникативно-прагматического блока «введение темы» уже в начальных абзацах научной статьи

способствует созданию у читателя прагматического эффекта “целостности” научного исследования, так как уже в начале текста реципиент получает определенную установку на соответствие указанным задачам и целям: «En tal sentido, el *objetivo* de la presente investigación consistió en desarrollar una red neuronal artificial para en conocimiento del patrón no lineal» (Interciencia, vol. 26, № 5, 2001, 9). «El presente *trabajo pretende* revisar los diferentes mecanismos descritos» (Interciencia, vol. 27, № 4, 2002, 160).

Автор в соответствии с задачами, которые ставятся перед введением, использует различные дискурсивные стратегии: введение темы исследования в систему общих знаний, определение ключевых концептов исследования, формирование цели исследования, объяснение причин необходимости исследования и т.д.: формулировка проблемы или постановка задачи: «*Con este proyecto se realizará la operación del sistema de telemetría sísmica*» (Ingeniería. Ciencias ambientales, № 37, 1998, 115); определение и дифференциация понятий с установлением между ними логико-семантических отношений: «La biodegradación de los materiales poliméricos *consiste en* la transformación y deterioro de estos materiales debido a los organismos vivos incluyendo los microorganismos y las enzimas excretadas por ellos» (Ingeniería. Ciencias ambientales, №37, 1998, 138); характеристика изучаемого объекта, доказательство с использованием разнообразных средств аргументации и др.: «Un material magnético, en general, es también conductor, por lo que la armadura del inducido, sometida a un flujo variable, como los conductores que soporta, se convierte en sede de f.e.v. inducidas» (Ingeniería. Ciencias ambientales, № 37, 1998, 114).

Типичными средствами выражения коммуникативно-прагматического блока «введение темы» и «постановка цели и задач исследования» являются следующие клишированные конструкции: el objetivo es establecer las causas, se pretende

investigar el efecto de las propiedades, se pretende contar, interesa establecer el procedimiento de análisis de estos efectos, el objetivo del estudio es evaluar, estudiar, desarrollar, validar, este proyecto tiene como objetivo, el propósito del presente trabajo, el trabajo pretende, el trabajo proporciona aportes, el objetivo de la investigación, etc.

Типичными речевыми средствами оформления одного из центральных коммуникативно-прагматических блоков научной статьи – “выдвижение гипотезы” – выступают такие конструкции, которые способны выразить разную степень предположений и допущений в определенных условиях контекста. На этапе изложения гипотезы типичными речевыми актуализаторами являются конструкции с гипотетической модальностью. К таким речевым клише можно отнести безличные конструкции типа *se puede suponer, es de esperar, se supone*, модальные слова и словосочетания *posiblemente, probablemente, es posible, es probable, por lo visto*, предложения типа *Esto permite plantear, suponer, determinar, considerar, pensar*, и др. Например: «Como es de esperarse en un relleno sanitario a cielo abierto siempre se llevarán a cabo procesos aerobios y anaerobios de descomposición de la materia contenida» (Ingeniería, Ciencias Ambientales, № 38, 1998, 20). «Se puede apreciar la tendencia futura del uso de modelos de información» (Ingeniería, Ciencias Ambientales, № 38, 1998, 42).

Коммуникативно-прагматические блоки «результаты» «выводы» связаны со следующими коммуникативно-познавательными действиями: обобщение основных положений работы на качественно ином уровне; акцентирование внимания читателя на результатах исследования; формирование у адресата представления о целостности текста и завершенности отраженного в нем исследования. Основной функцией выводов является логическое завершение данной темы. По существу в заключении представлено предельно компрессированное

новое знание, составляющее корпус основного текста. «*Los resultados han servido para calibrar los modelos*», «*Estos resultados permiten proponer nuevas leyes de atenuación...*» (Interciencia. vol. 26, №10, 2001, 36).

Дискурсные формулы завершения научно-технического текста представлены следующими выражениями, связанными со словами *conclusiones, resultados: es conveniente puntualizar las siguientes conclusiones, se concluye que, en conclusión, para concluir, las principales conclusiones se resumen, se determinó que, con la base de los resultados obtenidos se encontró, los hallazgos obtenidos comprueban, los resultados reportados indican, con base en los resultados se puede concluir, los resultados obtenidos nos conducen a, etc.*

В выводах содержится не только уже известное читателю знание, но и новая информация, т.е. в выводах такого типа происходит «приращение» смысла. Автор не просто констатирует достигнутое, а выходит в иной, более высокий уровень обобщения, оценивая добытое им знание в контексте целой науки.

В отличие от речевых средств, выражающих рассмотренные коммуникативно-прагматические блоки, средства коммуникативно-прагматического блока «выражение признательности» не имеют текстообразующей функции, так как сам текстовый компонент менее всего связан с изложением научной концепции автора.

Таким образом, коммуникативно-прагматическая структура научного текста конституируется речевыми образованиями разной природы: с одной стороны, коммуникативно-прагматическими блоками, выражающими коммуникативно-информационный аспект смыслового содержания, с другой – прагматическими установками, служащими для формирования прагматической направленности данного содержания. Все это позволяет

рассматривать коммуникативно-прагматическую структуру научного текста как многомерное, объемное образование.

### Литература

1. *Баженова Е.А.* Научный текст в аспекте политекстуальности / Е.А.Баженова. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. – 269 с.
2. *Крижановская Е.М.* О стереотипности компонентов коммуникативно-прагматической структуры научного текста // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1999. – С.77–84.
3. *Попова Т.Г.* Испанский научно-технический текст: традиции и современные подходы к изучению / Т. Г Попова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 160 с.
4. *Попова Т.Г.* Структура испанского научно-технического текста / Т.Г. Попова. – М.: Изд-во РУДН, 2011. – 172 с.
5. *Рябцева Н.К.* Теоретическое и лексикографическое описание научного изложения: межъязыковой аспект / Н.К. Рябцева. – Науч. доклад докт. филол. наук: 10.02.19 / М., 1996. – 88 с.

### 3.3. ЧАНЫШЕВА

*Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия*

### ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ КОННОТАЦИЙ В ДИСКУРСЕ КОНФЛИКТА

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема передачи идеологических коннотаций в дискурсе конфликта на материале влиятельных англоязычных информационных агентств. Анализу подвергаются переводческие решения, связанные с передачей коннотаций в знаках культуры, реализующих дихотомию «свой»/«чужой». На примере идеологем, мифов и прецедентных явлений, насыщающих смысл дискурса конфликта культурно обусловленными идеологическими коннотациями, показаны

варианты переводческих решений, которые влияют на смысловое пространство переводного текста.

**Ключевые слова:** адекватный перевод, медийная коммуникация, дискурс конфликта, идеологические коннотативы, «свой»/«чужой» в переводе, манипуляция

### **Problems of rendering ideological connotations in discourse of conflict**

**Chanisheva Z.Z.**

**Abstract:** The article discusses the problem of rendering ideological connotations in discourse of conflict on the basis of English well known news agencies. The analysis aims at evaluating translation solutions made to convey connotations of cultural signs in terms of the “us”/ “them” dichotomy. Variants of translation are analysed with reference to ideologemes, myths and precedent phenomena which enrich discursive sense with culturally loaded ideological connotations.

**Key words:** adequate translation, media communication, discourse of conflict, ideological connotations, us/them in translation, manipulation

**Введение.** Англоязычный медийный дискурс традиционно представляет собой ценный учебный материал для развития навыков перевода политических текстов, поскольку в процессе работы приходится решать ключевые проблемы, связанные с лингвистическими характеристиками современной медийной коммуникации. Медийный дискурс целесообразно рассматривать как своего рода над-дискурс, так как в данном формате может функционировать любой из известных дискурсов (политический, экономический и др.), а также новые виды дискурса, возникающие в публичном общении (дискурс конфликта, глобализационный и т.д.). Появляясь в медийном пространстве, дискурс приобретает ряд новых свойств: *тематическую направленность, идеологическую ориентированность, социокультурную*

обусловленность, выраженную полемичность [Кожемякин 2010]. Вместе с тем, на фоне разделяемых черт обнаруживаются и специфические свойства, обусловленные конкретными целями, авторской установкой, условиями производства дискурса и т.д. Такими характеристиками наделён политический дискурс конфликта, который по своей идеологической природе тяготеет к сфере агрессивной коммуникации. На наш взгляд, основу дискурса конфликта создают идеологические коннотации, порождаемые рядом факторов: идеологической конфронтацией, акцентированием образа врага, выводимого из противопоставления «свой»/«чужой», насыщенностью отрицательной оценочностью и негативной эмоциональностью, резким антагонизмом позиций и мнений, невозможностью сближения несовместимых позиций. Взаимодействие указанных характеристик определяет смысловой код дискурса конфликта, в создании которого принимают участие средства вариативной номинации, эмотивы, идеологические коннотативы и средства модальности. Лингвистические характеристики дискурса конфликта важно учитывать как на этапе предпереводческого восприятия и анализа текста, так и в процессе его перевода.

Идеологические коннотации в дискурсе конфликта наиболее явно сказываются в процессе выбора и использования вариативных номинаций одного и того же явления, которое в силу своей особой значимости в системе ценностей способно наполняться взаимоисключающими коннотациями. Для подобных концептов характерно и то, что их репрезентация в языке, как правило, представлена в виде открытых, т.е. постоянно пополняющихся, списков единиц. Например, в английском языке концепт *terrorist* (*a radical who employs terror as a political weapon; usually organizes with other terrorists in small cells; often uses religion as a cover for terrorist activities*) репрезентирован, по данным словаря Moby Thesaurus, списком из 121 единицы (*freedom fighter, bomber,*

*revolutionary, gunman, guerilla, urban guerilla, cyber-terrorist, cyberpunk, hacker, Jacobin, radical, sleeper, suicide bomber, etc.*). Причём, как показывает даже поверхностный анализ данного списка, он сам составлен по принципу авторского субъективного толкования данного концепта. Так, в список включены любые единицы, в семантике которых имеется компонент *violence*, включающие весьма разнородные явления: (1) обозначения участников ранних радикальных движений и революционных идеологий (*Jacobin, a member of the French Reign of Terror during the French Revolution 1795; Carbonarist, Carbonaro, Italy, 1807–1832; extremist revolutionaries, Russia 1866*); (2) отражающие противостояние идеологий XX века (*Bolshevik, Bolshevik, Bolshie, Castroite, Charley, Communist, Cong, Fenian, Guevarist, Leninist, Maoist, Marxist, Mau-Mau*); (3) обозначающие виды преступлений, связанных с насилием и убийствами (*assassin, bully, desperado, gangster, goon, hitman, hooligan, Mafioso, mobster, mugger, thug*); (4) называющие исполнителей новых видов террористических преступлений (*aircraft pirate, bio-terrorist, bomber, cyber-terrorist, hijacker, suicide-bomber, suicide bomb attacker, telephone terrorist*). Сюда же отнесены номинации лиц с гендерным (женским) компонентом, которые, как правило, подчёркивают склонность женщины проявлять агрессивное неконтролируемое поведение, провоцируемое гендерным фактором (характером, менталитетом, психотипом и т.д.), (*hellcat, virago, vixen, witch (adomineering, violent, quarrel some or bad-tempered woman)*).

**1.1. Критерии адекватности перевода.** Предложенный выше список номинаций, семантика которых выходит далеко за пределы указанной концептуальной сферы, связанной с применением насилия в качестве политического инструмента, не лишён внутренних противоречий, но он является показательным в контексте рассматриваемой переводческой проблемы. Во-первых, он наглядно демонстрирует богатые ресурсы, которыми

располагает язык для выражения в речи тончайших коннотативных оттенков. Во-вторых, именно возможность выбора единиц, наиболее точно отвечающих авторской цели, позволяет использовать их как мощные манипуляторы массового сознания, что особенно важно в медийном пространстве политического столкновения и конфликта. Эти обстоятельства нельзя не учитывать в переводческой практике.

Какие факторы определяют параметризацию идеологических коннотаций, которые насыщают смысловой код дискурса конфликта и влияют на выбор переводческих решений? На первый план для переводчика выходят идеологические императивы как основополагающие мировоззренческие установки субъекта политического дискурса, направленные на формирование убеждений и идеалов, призванных укреплять определённую систему взглядов по политическому устройству общества и обеспечению его выживания [Чанышева 2012]. Лингвокультурологический подход к данным параметрам показывает, что в их основании лежит базовая категория «свой»/«чужой», которая по идеологическому индексу приравнивается к отношению «друг»/«враг». В структуре дискурса конфликта данная оппозиция определяет авторскую позицию при обсуждении предмета описания, его коммуникативную установку и планируемое речевое воздействие на целевую аудиторию.

*Пример 1.* Is it "**military spending**" or "**defence expenditure**"? And of course is that man with a gun, a "**terrorist**" or "**freedom fighter**"? (BBC Feb 2, 2014).

В данном примере при описании кризисного положения на Украине отражена проблемная языковая ситуация адекватного оформления автором идеологической информации, что в конечном итоге влияет на выбор способа её перевода. Выделенные слова в тексте образуют дихотомию именно по их идеологической составляющей,

которая влияет на смысловую интерпретацию содержания и в значительной степени определяет выбор переводческих соответствий: в паре *military spending* (военные расходы) + *terrorist* (террорист) будет передана отрицательная идеологическая коннотация, которая меняется на положительную при переводе второй пары *defence expenditure* (расходы на оборону) + *freedom fighter* (борец за свободу).

Данный пример также показателен в том отношении, что он подтверждает значимость оценочного наполнения идеологической дихотомии «свой» / «чужой»: всё, что относится к сфере «своего», всегда получает положительную оценку, и напротив, всё «чужое» отмечено отрицательной оценочной коннотацией.

При том, что проблема адекватности в переводоведении является ключевой, она не получила до сих пор исчерпывающего однозначного толкования. На самом деле, широко дискутируемый вопрос о критериях качества перевода решается по-разному для исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ) с учётом их приоритетов: в первом случае (т.е. с точки зрения ИЯ) признаки адекватного (т.е. качественного) перевода включают (а) критерий точной передачи его содержания и формы (G. Toury, A.B. Фёдоров), (б) требование семантического (смыслового) перевода (P. Newmark), (в) критерий точной передачи коммуникативной установки автора оригинала (S. Bassnett-Macguire, В.Н. Комиссаров), (г) критерий формального соответствия (E.A. Nida, Ch. Taber), критерий функционального соответствия (H. Vermeer, K. Reiss, Ch. Nord) и т.д. В то же время с учётом приоритетов для ПЯ акцент при работе с тем же текстом переносится в рамках обсуждаемых дихотомий на прямо противоположные характеристики адекватного перевода: акцептируемость текста в иной этносреде, критерий коммуникативного перевода, критерий максимально возможной ориентации на целевую аудиторию, критерий

функциональной / текстуальной эквивалентности и др. Судя по новым акцентам, базовые категории теории перевода (эквивалентность, адекватность и др.) начинают рассматривать в более широкой перспективе с учетом переводящего языка, целевой культуры, принимающего переводной текст этноса. Программное звучание данный тезис получил в трудах Ю.М.Лотмана, в которых разрабатывается принципиально открытая модель семиотического процесса, не ограниченного пространством одного языка, и представляющая культуру в виде «открытого окна», которое «никогда не затворяется» [Лотман 1994: 416]. Разумеется, новая парадигма в переводоведении возникла не на пустом месте, поскольку сразу в нескольких направлениях разрабатывались схожие идеи о значимости в переводческой практике взаимодействия языка, культуры, сознания/мышления. Особую значимость положения о целесообразности расширения границ переводческого процесса подчеркнул Ю.А. Сорокин, выдвинув требование определять успех перевода адекватностью передачи *своей/чужой* ментальной стилистики, т.е. совокупности фактов сознания, и соотнесенного с ней *своего/чужого* культурального горизонта автора и переводчика, что позволяет «судить о качестве мысли и характере её ценностной ориентации» [Сорокин 2003, с. 19].

**1.2. Идеологические коннотации в переводе.** Признавая безусловную ценность новейших воззрений на проблему адекватности перевода, следует тем не менее заметить, что практика перевода постоянно вносит коррективы в толкование многих теоретических проблем. В частности, дискурс конфликта выдвигает дополнительные для переводчика сложности, связанные, в первую очередь, с передачей идеологических коннотаций, создающих важный пласт содержания текста. Вопросы восприятия и передачи смысловых коннотаций приобретают особую остроту в условиях войны слов (*war of words*), которые становятся

основным орудием в информационной войне, развернувшейся на страницах печати в последние месяцы при освещении кризиса на/в Украине. В этом смысле важная нагрузка приходится именно на использование единиц идеосферы, которые включают идеологемы, мифы, архетипы и стереотипы. Наблюдения показывают, что данные коннотативы представляют собой важный канал не столько передачи объективной информации, сколько создания субъективно-оценочной идеологической картины действительности. Другими словами, они не только репрезентируют ту или иную идеологию (по М.М. Бахтину), но служат средством «введения знания в модель мира человека» [Баранов 2009, с.175], конструирования реальности, именно такой, какой хотят её видеть политтехнологи. По своей сути, такая идеология «ориентирована на человеческие практические интересы и имеет целью манипулирование и управление людьми путем воздействия на их сознание» [НФС 2003].

Судя по публикациям в англоязычных online изданиях, освещение происходящих в данном регионе событий происходило, как правило, в формате дискурса конфликта, в котором целенаправленно нагнеталось состояние противоборства сторон, атмосферы конфронтации, что наиболее явно ощущалось в идеологических коннотациях. Смысловым ядром англоязычного дискурса конфликта, посвящённого оценке участия России в судьбе жителей Крыма, является слово *invasion*, которое организует вокруг себя семантическое поле с аналогичными отрицательными коннотациями (*stand-off, attack on, annexation (of Crimea), military intervention, violation (of constitution, violability of territorial integrity, anarchy in Ukraine, intimidation, aggressive harassment* и т.п.). Идеологическая составляющая подобных единиц очевидна, конструируемая аксиологическая картина противоречит элементарной логике и здравому смыслу, поскольку чёрное выдаётся за белое, а белое – за чёрное.

Для анализа нами использованы тексты известных информационных агентств, издающих новостные материалы параллельно на английском и русском языках. Кроме того, отбирались переводы на русский язык статей из Интернет-ресурсов, выходящих только на английском языке. В ходе переводческого анализа основное внимание уделялось точности, ясности и полноте передачи на русский язык идеологических коннотаций. Как известно, развитие ситуации на Украине получило широкий политический резонанс в мире, главным образом с целью представить в англоязычной медийной коммуникации происходящее в Крыму как акт интервенции. На общем фоне истерии информационной войны, развязанной большинством влиятельных западных агентств, достаточно редко появлялись взвешенные объективные публикации подобные статьям Д. Коэна под названием “Distorting Russia”. Подход авторов большинства корреспонденций оказывался идеологически ангажированным, что сказывалось на выборе лексических номинаций для обозначения описываемых событий с явно выраженной отрицательной оценкой и идеологической коннотацией. Вариативность номинаций, используемых российскими и англоязычными изданиями, наглядно проявляется в абсолютном противопоставлении лексики с несовместимыми коннотациями по оси «свой»/»чужой». Так, например, западными журналистами референдум и последовавшие за ним события в Крыму были представлены следующими лексемами, явно отягощёнными негативными идеологическими коннотациями, характеризующими «идейных врагов»: *invasion into / take over of Crimea, to annex Crimea, absorption of Crimea, to move towards secession, masked Russian soldiers, restore the Cold War between the West and Russia, trespasson internation allaw, Russian intervention ignites a new cold war, etc.*

Этому ряду номинаций противопоставлены выражения, описывающие эти же самые явления в иных

источниках, рисующих аксиологическую картину восстановления исторической справедливости и отстаивания права народа решать свою судьбу: *to re-unite Crimea with Russia, to protect ethnic Russians, overwhelmingly back union with Russia, not to recognize new fascist authorities in Kiev, local self-defense forces, how to avert a cold war, responsible for the crimes committed on the Maidan Square in Kiev, be punishable by law, the Ukrainian public doesn't trust the former Opposition, to celebrate a vote, to vote by the majority in favor of reuniting with Russia, etc.*

В более явной форме идеологический конфликт сторон проявляется в случаях, когда одна и та же единица наполняется противоположными коннотациями, что влияет на выбор переводного соответствия, ср. *insider* – *свой человек* (т.е. свой, хороший) и *наводчик* (т.е. работающий на врага). При передаче идеологических коннотативов в англоязычных изданиях выбор их соответствий в русском языке определяется общим правилом: положительно – то, что нам выгодно; отрицательно – то, что нам невыгодно.

**1.3. Переводческие решения при передаче коннотаций знаков культуры.** В ходе сопоставительного анализа содержания публикаций на предмет выявления идеологической составляющей нами оценивались переводческие решения, связанные с характером выбора способов представления идеологических коннотаций.

Наиболее явно обнаруживает себя установка переводчика сохранять идеологическую составляющую смыслового кода дискурса конфликта, которая проявляется при отборе номинаций. Как правило, ключевые идеологемы в английском тексте передаются ближайшими словарными соответствиями в русском языке. Рассмотрим ряд примеров:

*Пример 2.* D. Wilson suggested that Obama could have issued warnings at this point about protecting “the territorial integrity” of Ukraine which later became White House code for Russia not invading Crimea (NYTIMES, 2014) – Д. Уилсон

полагает, что Обама мог выступить в тот момент с предостережением о защите «территориальной целостности» Украины. Позднее это словосочетание стало кодовым словом Белого дома, означающим, что Россия не должна вторгаться в Крым.

В анализируемом оригинальном тексте и переводе использована лексика, связанная с журналистским мифотворчеством, т.е. созданием мифа о вторжении России на территорию суверенной страны и связанной с ним идеологемы о священном долге отстаивать целостность границ. Для создания картины объективного освещения событий автор использует кавычки, которые позволяют ему снять с себя ответственность за сказанное и одновременно придать этому характер цитатного материала. Обыгрывание данного мифа позволяет автору увести внимание читателя от объективной картины законного пребывания российских частей на арендованной под базу территории в районе Севастополя, согласно подписанному ранее международному договору между Россией и Украиной.

*Пример 3.* “Ukraine: Are oligarch appointments at odds with new sense of fairness?” (The Guardian, 2014) – «Украина: назначения олигархов и справедливость».

В приведённом примере трансформированный заголовок, на первый взгляд, искажает основное направление обсуждения темы: в английском варианте, построенном в форме вопроса, подвергается сомнению высказываемая в иных идейно несовместимых с ними СМИ мысль о том, что назначения олигархов на ключевые должности в политических структурах не отвечают надеждам протестующих о начале новой справедливой эпохи. Это подчёркнуто в английском выражении *to be at odds – to be in conflict or at variance*, которое в переводе намеренно не сохранено (применяются дважды трансформации и опущения, синтаксическая замена вопроса на утверждение и в результате заголовок в переводе воспринимается как ответ

на содержащийся в английской версии вопрос). Вместе с тем, в данном виде заголовок освобождается от нежелательных коннотаций, связанных с интерпретацией *new sense of fairness*, поскольку дословный перевод мог бы породить сомнения по поводу ощущений чувства новой (настоящей) справедливости, что способно заставить задуматься читателя об избирательном характере справедливости для элиты и простых людей. Более приемлемым оказался вариант с союзом *и*, который, по замыслу автора переводной версии, в данном контексте призван не столько подчеркнуть противоречие обсуждаемых вопросов, сколько утвердить мысль об их абсолютной совместимости.

Рассмотрим случаи управляемого насыщения дискурса конфликта отрицательными идеологическими коннотациями в русскоязычных параллелях, предназначенных для массового читателя не знакомого с английским языком.

*Пример 4.* Russia continues to insist it has no troops in Crimea outside its Black Sea fleet naval base. (Bloomberg, 2014) – Россия информацию об усилении своего присутствия в Крыму опровергает.

Смысл переводного предложения практически приравнен к утверждению ложной пресуппозиции о нелегитимном размещении и наращивании российских военных сил в Крыму, что на самом деле противоречит известному положению о законном пребывании российских сил согласно договору между двумя странами об аренде территории в районе Севастополя под размещение базы. Кроме того, трансформация опущения значительной части предложения позволяет не просто укрупнить объект описания, якобы подвергающегося нашествию, но и представить Россию как агрессора, нарушающего границу другого государства.

*Пример 5.* That has not been welcomed in all quarters, and certainly not by the protesters who hoped last month's

ousting of President Victor Yanukovich heralded a new era (USA Today, 2014). – Это было встречено с радостью далеко не везде, и это совершенно не понравилось протестующим, которые надеялись, что уход президента Виктора Януковича с его поста ознаменовал собой начало новой эпохи.

В данном случае предложенный в русскоязычном варианте перевод английского глагола с явно выраженной в его семантике отрицательной коннотацией *to oust – to drive out or expel smb from a position or place* (свергнуть президента) нейтральным *уход президента* имеет целью внедрить в массовое сознание идею о добровольном уходе украинского главы со своего поста и исказить реальную картину нелегитимного свержения законной власти, силового государственного переворота, установления в стране преступного антиконституционного режима. Таким образом, в русскоязычной версии за счёт «игры» с вариативными номинациями удаётся нейтрализовать обвинительную коннотацию английского выражения.

В качестве идеологических коннотативов нередко используются прецедентные явления, которые вызывают в сознании ценностно-смысловые ассоциации, связанные со стереотипизацией идеологической коннотации. Важно отметить, что одни и те же прецеденты способны закрепляться как сигналы противоположных коннотаций, которые вызывает некоторое событие в сознании представителей разных этноколлективов, что позволяет использовать их в качестве эффективного инструмента манипуляции. Так, например, манипуляция сознанием имеет место в следующем примере с прецедентом *velvet divorce* из дискурса конфликта.

*Пример 6.* But the existing borders of Ukraine should remain intact. Any division of the country would not be like Czechoslovakia's "velvet divorce", when the Czechs and the Slovaks split up, peacefully (The Guardian, 2014). – Однако существующие границы Украины не должны измениться.

Любое разделение страны не будет похоже на «бархатный развод» Чехословакии, когда чехи и словаки мирно разделили страну.

В приведённом примере имеет место формальное соответствие перевода оригинальному тексту, оба варианта, казалось бы, при формальном совпадении должны вызывать схожие оценочно-коннотативные стереотипы, влияющие на идеологическую интерпретацию прецедента. На самом деле, такой перевод призван манипулировать массовым сознанием, пытаясь насадить иные идеологические коннотации, которые вступают в противоречие со сложившимся в массовом сознании русских стереотипом. В зарубежной историографии распад Чехословакии принято считать исключительно положительным явлением, поскольку он был согласован политиками и был осуществлён без сильной внутренней оппозиции. Противоположная политическая оценка распаду страны дана отечественными историками, так как у народа не спросили, радуется ли его перспектива раскола страны. Аналогичная картина искажения идеологических коннотаций, актуализируемых прецедентами, наблюдается при включении в текст таких единиц, как *Euromaidan, the Orange Revolution, the revolution aryze al, the Soviet Union, de-facto annexation of Georgia's regions, etc.* Анализ существующих русскоязычных версий показывает, что переводческая проблема связана не столько с поиском техник перевода, поскольку чаще используется метод кальки, сколько с камуфлированием конфликта в их смысловой интерпретации.

Наконец, в дискурсе конфликта в англоязычных медийных ресурсах широко используются в качестве идеологем образы, символы, речевые портреты с целью усиления вербальной агрессии за счёт подключения оскорбительных инвективов, намёков и навешивания унижительных ярлыков. При этом нередко применяются знаки, ставшие традиционными сигналами этнического оскорбления

и личностных выпадов с устоявшимися эквивалентами на русском языке: *the Russian bear, Soviet-era domination, puppet state of Crime already to do whatever Moscow wants, disguise Russian troopers as people from Mars*. Нередко западные газеты прибегают и к более агрессивным аналогиям с одиозными историческими фигурами, которые в русскоязычных версиях сохраняют назначение служить цели манипулирования общественным сознанием.

**Заключение.** Наблюдения над способами передачи идеологических коннотаций в процессе перевода показывают, что в смысловом коде дискурса конфликта основная нагрузка приходится на средства вариативной номинации в языке цели. В зависимости от характера идеологических коннотативов происходит выбор переводческих решений при передаче знаков культуры, активно участвующих в передаче оценки по оси «свой»/«чужой». Наибольшим манипулятивным эффектом при переводе дискурса конфликта обладают прецедентные явления, которые переводятся, как правило, методом калькирования, что позволяет камуфлировать существующие расхождения в их смысловой интерпретации представителями разных идеологических систем. На страницах печати в связи с событиями на Украине появилось выражение «национал-лингвисты», которое свидетельствует об огромной идеологической силе слова. Признание этого факта означает между прочим и то, что в условиях свободы слова ожидается проявление гораздо более ответственного отношения к произносимым словам, а в условиях конфликта требование крайне осторожного обращения со словами возрастает многократно. Данные требования не менее важны для переводчика, чтобы не провоцировать эскалации речевой агрессии неточным словом.

## Литература

1. *Баранов А.Н.* Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 592 с.
2. *Кожемякин Е.* Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – №2 (73). – 2010. – Вып.11. – С.13–21).
3. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 464 с.
4. *Moby Thesaurus*  
<http://englishtips.org/1150798577-moby-thesaurus.html>
5. Новейший философский словарь / Сост. и гл. н. ред. Грицанов А.А. 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. (НФС).
6. *Сорокин Ю.А.* Переводоведение и статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 160 с.
7. *Чанышева З.З.* Структурация личностной концептосферы субъекта политического дискурса // Вестник Башкирского университета. 2012. – Т.17. – №1. – С. 117–120.
8. *The Guardian* [www.theguardian.com/uk](http://www.theguardian.com/uk)
9. *The Wall Street Journal*  
[Europe.wsj.com/http://public.wsj.com/home.html](http://public.wsj.com/home.html)
10. *BBC – World Service* <http://www.bbc.co.uk/worldserviceradio>
11. *Bloomberg* [www.bloomberg.com](http://www.bloomberg.com)
12. *USA TODAY* [www.usatoday.com](http://www.usatoday.com)

**Д.А. АЛФЕРОВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА  
ПЕРЕВОДЧИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
ТЕКСТОВ**

В последнее время особое внимание уделяется выделению компетенции, являющейся отражением требований к современному специалисту, основанной на знании современных компьютерных технологий и умении их использования в профессиональной деятельности. Изучением ее сущности, структуры и содержания занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи. Анализ работ, посвященных данной проблеме, позволяет отметить, что, несмотря на множество различных мнений по вопросу классификации и выделения важнейших компетенций, составляющая, основанная на знании современных компьютерных технологий и умении их использования, независимо от авторов и способов ее определения, выдвигается как одна из наиболее важных в деятельности переводчика, как «ключевая, ориентированная на подготовку человека к полноценной жизнедеятельности в информационном обществе» [Петухова, Глотова 2006].

Применительно к деятельности переводчика, в нашем случае, переводчика профессионально ориентированных текстов, данная составляющая профессионализма переводчика не выделялась как самостоятельная. Анализируя требования, предъявляемые к профессионалу в сфере перевода профессионально ориентированных текстов, исследователи отмечают, что деятельность современного переводчика специальной литературы невозможно представить себе без помощи компьютера [Климзо 2003; Убин 2001: 60]. Рассматривая составляющие

профессиональной компетентности переводчика текстов по специальности, Н.Н. Гавриленко выделяет в ее составе технологическую составляющую, под которой понимается «способность использовать совокупность процедур и средств, обеспечивающих адекватное воспроизведение высказывания на языке перевода» [Гавриленко 2004: 131].

Значимость данной составляющей профессионализма переводчика позволяет выделить ее в самостоятельную компетенцию и формировать в процессе подготовки студентов вузов неязыковых специальностей. Данную составляющую мы будем рассматривать как основополагающий компонент информационной культуры переводчика и для ее обозначения использовать термин «информационно-технологическая компетенция», так как профессиональное владение информационными компьютерными средствами с учетом специфики работы переводчика профессионально ориентированных текстов является технологическим процессом, состоящим из множества базовых переводческих умений и навыков, обеспечивающих поддержку перевода в современных условиях информатизации и компьютеризации общества. Данная компетенция позволяет переводчику решать стоящие перед ним задачи, дает возможность строить жизнь, приносящую удовлетворение, активно участвовать в дальнейшем экономическом и научном развитии общества, а также создает условия постоянной востребованности на рынке труда.

Исследователи выделяют несколько уровней культуры современного гражданина. Это *уровень общей культуры*, формирование и совершенствование которой способствует развитию мыслительного потенциала, *уровень профессионализма* и, что является очень важным для нашей статьи, *уровень информационной культуры*, от которой, во многом, зависит будущее информационной цивилизации.

Формирование у студентов высших учебных заведений информационной культуры является одним «из слагаемых общей культуры, понимаемой как высшее проявление образованности, включая личностные качества человека и его «профессиональную компетентность» [Захарова 2003: 56]. Наиболее полным представляется определение информационной культуры, которое дает В.В. Жилкин: «... это умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерные информационные технологии, современные технические средства и методы» [Жилкин 2005: 106].

Вопросу формирования культуры пользования информационными технологиями в различных сферах современной жизни посвящены специальные разделы таких федеральных целевых программ, как «Развитие единой образовательной информационной среды» и «Электронная Россия» с финансовой поддержкой федерального бюджета и финансированием со стороны региональных бюджетов, проект «Поколение.ru», реализуемые Федерацией Интернет-образования, а также деятельность различных факультетов вузов и центров повышения квалификации и переподготовки кадров.

В рамках информационной культуры и информационных технологий исследователи выделяют две основные категории: «информационная культура специалиста» и «информационная культура пользователя» [Беспалько 1982; Гриценко 1988; Ракитов 1991; Marquet 2004 и др.]. Следует особо отметить, что при подготовке студентов факультетов/вузов неязыковых специальностей к деятельности переводчика важными представляются обе категории, так как данной профессии обучаются студенты/выпускники, получающие второе дополнительное образование и уже имеющие информационную культуру специалиста в определенной области знаний. Данная категория подразумевает знание документальных потоков в

области основной профессии, возможностей различных систем поиска информации и т.д. Однако можно предположить, что успешное осуществление профессиональной деятельности переводчика профессионально ориентированных текстов во многом будет зависеть и от его информационной культуры как пользователя. В данном случае переводчик является специалистом, который решает конкретную переводческую задачу с помощью информационных технологий.

Анализ научных статей по вопросу формирования информационной культуры пользователя [Абрашкина, Гейн, Кузнецова, Жильцова 2001; Николаева, Ушницкая, Нестерова 2003; Разинкина 2003 и др.] помог нам выявить следующие составляющие данной категории:

- общее знание об информации, типах информационных ресурсов, принципах функционирования компьютерной техники, алгоритмах;
- понимание закономерностей информационных процессов;
- умение организовать поиск и отбор профессионально важной информации;
- освоение основных информационных технологий общего назначения: обработку числовой, текстовой и графической информации, работу с базами данных и электронными таблицами;
- умение оценить достоверность, полноту и объективность поступающей информации;
- понимание информационных технологий как совокупности средств для решения профессиональных задач;
- применение полученной информации в процессе профессиональной деятельности;
- знание основ телекоммуникаций.

Следует отметить, что в 2004 году Союз переводчиков разработал документ «Письменный перевод – Рекомендации переводчику и заказчику» (в сентябре 2014 он был обновлен

и утвержден правлениями Союза переводчиков России и Национальной лиги переводчиков), который обобщает опыт российских представителей данной специальности. Среди требований, предъявляемых к переводчику профессионально ориентированных текстов, также выделяется умение использовать современные информационные технологии для оптимизации процесса перевода, а также словари, справочники, базы данных и другие источники дополнительной информации; оформлять текст перевода в соответствии с установленными стандартами и требованиями заказчика.

Взяв за основу вышеперечисленные составляющие информационной культуры, мы можем предположить требования к овладению информационно-технологической компетенцией, которым должен соответствовать переводчик профессионально ориентированных текстов в современном информационном обществе:

- 1) наличие представления о возможных способах организации данных;
- 2) умение осуществлять поиск данных из различных источников;
- 3) умение пользоваться реферативной информацией и проверять ее достоверность;
- 4) умение организовывать хранение информации, выбирать адекватные формы ее представления;
- 5) умение использовать полученную информацию для решения своих профессиональных проблем;
- 6) умение осваивать и использовать новые средства информационных технологий.

Таким образом, информационно-технологическая компетенция является одной из основных составляющих профессиональной компетентности переводчика профессионально ориентированных текстов. Она представляет собой способность переводчика не потеряться в потоке информации, умение работать с различными

источниками информации, находить и выбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, критически к нему относиться, умение (на основе полученного знания) конкретно и эффективно решать определенную профессиональную проблему. Данную составляющую необходимо целенаправленно формировать в процессе подготовки студентов к деятельности переводчика профессионально ориентированных текстов.

### Литература

1. *Абрашкина Л.А., Гейн А.Г., Кузнецова Г.Н., Жильцова В.И.* Разработка программно-методического комплекса сквозного (непрерывного) образовательного курса «Информационная культура» – [Электронный ресурс]; Режим доступа <http://ito.bitpro.ru/2001/ito/I/2/I-2-98.html>. Дата доступа 23.01.11.
2. *Беспалько В.П.* Слагаемые информационных технологий. – М.: Педагогика, 1982. – 190 с.
3. *Гавриленко Н.Н.* Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 269 с.
4. *Гриценко В.И., Панышин Б.Н.* Информационная технология: вопросы развития и применения. – Киев: Наукова думка, 1988. – 272 с.
5. *Жилкин В.В.* Понятие информационной субкультуры // Информатика и образование. – 2005. – № 2. – С. 106–108.
6. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. Учебн. пособие для студ.высш.пед. учебн.заведений. – М.: Издат.центр «Академия», 2003. – 302 с.
7. *Климзо Б.Н.* Ремесло технического переводчика / Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. – М.: Р. Валент, 2003. – 288 с.
8. *Николаева В.Д., Ушницкая В.В., Нестерова А.С.* Применение информационных технологий в обучении иностранному языку // Информатика и образование. – 2003. – №7. – С. 112–113.
9. *Петухова Т.П., Глотова М.И.* Педагогические условия развития информационной компетентности будущих

инженеров средствами самостоятельной работы // Вестник ОГУ. – Т. 1. – 2006. – № 6. – С. 4–14. – [Электронный ресурс]. URL: [http://vestnik.osu.ru/2006\\_6/1.pdf](http://vestnik.osu.ru/2006_6/1.pdf) (дата обращения 05.03.07).

10. *Разинкина Е.М.* Информационные технологии как средство становления профессионального потенциала будущего специалиста // Информатика и образование. – 2003. – № 6. – С.117–118.
11. *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991. – 286 с.
12. *Убин И.И.* Современные средства автоматизации перевода: надежды, разочарования и реальность // Перевод в современном мире. – Сборник статей – М.: Изд-во Всероссийский центр переводов, 2001. – С.60-69.
13. *Шредер Ю.А.* Проблемы развития инфосферы и интеллекта специалиста // Интеллектуальная культура специалиста: сб. науч. тр. / АН СССР. Сиб. отд-ние. Ин-т истории, филологии и философии; отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1988. – С. 110–136.
14. *Marquet P.* Informatique et enseignement: progrès ou évolution? – Belgique: Mardaga, 2004. – 139 p.

**Ю.Н. БИРЮКОВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

## **ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ**

Анализ исследований в области психологии, лингвистики, переводоведения, а также анализ деятельности профессиональных переводчиков показал, что чтение, входя в профессиональную деятельность, приобретает специфические качества, которые появляются в результате формирования умений и навыков переводческого чтения. Профессиональный переводчик научно-технических текстов

должен обладать ими для успешного выполнения его профессиональной деятельности.

У студентов, обучающихся по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», как показывает опыт работы преподавателей и анализ существующих учебных программ, отсутствуют практические умения и навыки переводческого чтения. Поэтому считается целесообразным разработать методику обучения переводческому чтению научно-технических текстов.

Целью разрабатываемой методики обучения переводческому чтению является формирование умений и навыков переводческого чтения, которые необходимо включить в содержание обучения.

Данная методика будет составлена на основе научно-технических текстов в области информатики и вычислительной техники. Анализ исследований в области перевода, беседы со специалистами в данной области позволили определить наиболее часто встречающиеся в деятельности переводчика жанры научно-технической литературы, которые вошли в содержание разрабатываемой методики.

Считается целесообразным обучать переводческому чтению в определенной последовательности, которая будет способствовать развитию умений и навыков, которыми должен обладать профессиональный переводчик научно-технических текстов. В процессе ее разработки, нами будет взята за основу интеграционная модель обучения переводу научно-технических текстов, разработанная Н.Н. Гавриленко.

Автор предлагает в соответствии с деятельностным подходом формировать переводческую компетентность в процессе выполнения профессиональных задач. В основе данного подхода при подготовке переводчиков лежит последовательность действий переводчика как члена определенной профессиональной группы, осуществляющего

свою деятельность в определенной коммуникативной ситуации. Такой подход позволил автору выделить основные этапы обучения, соответствующие этапам деятельности переводчика:

*профессионально-ориентирующий этап:*

- получение текста перевода от работодателя,
- подготовка к профессиональной деятельности;

*аналитический этап:*

- понимание и интерпретация иноязычного текста:
  - восприятие текста
  - информационно-справочный поиск;
  - переводческий анализ текста;
- и выработка стратегии перевода;

*синтезирующий этап:*

- поиск соответствий,
- терминологический поиск,
- создание текста перевода;

*корректирующий этап:*

- коррекция текста перевода;
- редактирование текста перевода;
- сдача выполненного перевода заказчику [Гавриленко 2006].

На каждом из этапов своей профессиональной деятельности переводчик научно-технических текстов будет использовать различные виды чтения, которым и следует обучать студентов, получающих дополнительную специальность «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Так, на профессионально-ориентирующем этапе основной акцент будет сделан на формирование умений ознакомительного, просмотрового и поискового видов чтения, принимая во внимание, что переводчик использует данные виды чтения не для себя, не для того чтобы определить нужен или интересен ему данный текст для

последующей работы, а для того, чтобы независимо от собственной заинтересованности осуществлять дальнейшее прочтение и понимание ИТ.

На аналитическом этапе следует также продолжать работу над просмотровым и поисковым видами чтения, обращая внимание студентов на то, как осуществляется информационно-справочный поиск, заключающийся в грамотном поиске информации в необходимом объеме в разнообразных справочных источниках не для своих собственных целей, а для того, чтобы облегчить понимание смысла в процессе переводческого анализа и создания собственной информационно-справочной картотеки. Затем студентов необходимо обучать филологическому чтению, которое также имеет свою определенную специфику, заключающуюся не в овладении лучшими языковыми формами как собственно при филологическом чтении, а с целью уяснения как языкового, так и смыслового выражения текста с учетом предметных, фоновых языковых знаний автора и получателя и характеристик специального дискурса, исторического, социального и культурного контекста.

На синтезирующем этапе студентов предлагается обучать поисковому, изучающему, синтетическому видам чтения, отличительной особенностью которых является то, что на этапе создания текста они не должны вникать в текст глубоко как в процессе аналитического этапа. Их задачей является выявление соответствий между двумя языками, дискурсами, культурами, знаниями отправителя и получателя текста, учетом дискурсивных и жанровых особенностей текста в ИЯ и ПЯ, коммуникативных ситуаций, в которых создавался ИТ и будет использоваться ПТ.

Корректирующий этап будет завершающим в создаваемой методике обучения переводческого чтения. На нем студенты должны овладеть умениями и навыками редакторского, аналитического, особенностями которых является то, что студентам будет необходимо корректировать

текст, который будет создан именно ими и должен иметь законченный вид и общую целостность.

Таким образом, разработав методику обучения переводческому чтению на основе четырех этапов, соответствующих этапам деятельности профессиональных переводчиков, учитывая особенности переводческого чтения, на текстах по информатике и вычислительной техники различных жанров планируется провести ее апробацию в Российском университете дружбы народов.

### **Литература**

1. *Гавриленко Н.Н.* Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского на русский): дис. ... докт. пед. наук. – М., 2006.

**Е.В. ГАКОВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ**

С развитием новейших технологий, информация определяет все основные сферы жизни, границы между языками, а следовательно и культурами, стремительно стираются, и подготовка профессиональных переводчиков в различных сферах деятельности сейчас актуальна как никогда. Однако, большинство людей по-прежнему считают, что осуществить перевод под силу любому человеку, достаточно владеющему иностранным языком. Но как показывает жизнь – это не так.

В школах, на уроках иностранного языка, очень мало внимания уделялось обучению переводу, хотя, благодаря

введению ЕГЭ по иностранным языкам, этому виду деятельности стали уделять гораздо больше внимания, т.к. правильное понимание текста и качественное выполнение заданий напрямую зависит от правильного перевода. Только овладев знаниями и умением переводить правильно, а также владея базовой информацией о профессиональной деятельности переводчика, ученик понимает, сколько подводных камней скрывает в себе бездонный океан мировых знаний и как трудно порой донести все это богатство в максимально точном переводе.

Профессиональное осмысление и соответствующий статус профессии переводчика получила только во второй половине двадцатого века, когда началась разработка методики и теоретического обоснования подготовки переводчиков. Лишь к середине 90-х в России переводчик получил свой профессиональный статус. До этого его имели только представители дипломатического перевода, военные переводчики и мастера перевода художественных произведений.

Язык – тонкое и своеобразное понятие. Абсолютно все коммуникативные языковые единицы взаимодействуют и пересекаются с компонентами общей системы знаний о мире, т.е. с фоновыми знаниями. Ввиду того, что значение коммуникативной единицы, переданное языковыми средствами, выражено, преимущественно, эксплицитно, то самая большая трудность для переводчика состоит в том, чтобы выявить необходимые фоновые знания, отражающие национальную и культурно-историческую ценность данной единицы. Способ ее адекватной передачи с помощью языка перевода требует тщательного сравнительного анализа различных вариантов наименования одного и того же явления в иностранной культуре и в культуре собственного народа, а также условий применения этих вариантов, помогает обнаружить национально-специфические составляющие этого явления.

Также нельзя забывать и о реалиях – носителях историко-культурной составляющей языка. Реалии это крайне специфические понятия и определения, свойственные исключительно одному, отдельно взятому народу, языковой группе, этническому меньшинству. Реалии одного народа, как правило, не встречаются в языке другого и в своем роде уникальны. Реалии могут быть и этническими, и бытовыми, и культурными, и историческими, но воссоздать их на языке перевода довольно трудно и проблематично. К категории реалий относятся многие пословицы, поговорки, идиоматические выражения, фразеологизмы, слова и словосочетания, описывающие определенные национальные черты, явления, предметы, не встречающиеся у других народов. Именно в процессе переводческой деятельности различные лингвистические системы, а также абсолютно разные цивилизации и культуры сталкиваются и тесно взаимодействуют друг с другом.

Может показаться, что перевод имен собственных и топонимов не может нести в себе никаких трудностей. Фактически они транслитерируются или транскрибируются. Но на деле, зачастую, все оказывается совершенно не так все просто. Давайте вспомним знаменитого персонажа “доктора Ватсона” (Dr. Watson), яркого персонажа великих детективных рассказов Конан Дойля. В первых переводах на русский язык он был доктором Уотсоном, а всеобщим любимцем Ватсоном он стал лишь после выхода на экраны знаменитого фильма. Следовательно, можно сделать вывод, что перевод имен собственных обладает также значительными искажениями и ведет к возможной путанице не только лиц, но и в топонимике. Исключения здесь составляют топонимы с традиционно-историческим переводом, а большинство остальных географических имен транскрибируется. Транскрибируются также названия площадей улиц, скверов и т. п., но и здесь есть исключения.

Названия фирм (особенно торговых), гостиниц, магазинов, учреждений и всевозможных организаций также переводятся в соответствии с транскрипцией. В случае, если учреждению важна смысловая нагрузка собственного имени, применяется традиционный перевод. Названия судов, самолетов и космических кораблей также транскрибируются. В этом случае налицо желание сохранить индивидуальный именной колорит. Будучи ярким символом отдельно взятой страны, в обязательном порядке транскрибируются названия печатной периодики.

Многие плохо представляют себе разницу между работой устного и письменного переводчика. Кажется, оба владеют языком, могут переводить, а устно или письменно – это уже не важно. На самом же деле устный и письменный перевод – это два очень разных по сути занятия, требующие разных навыков и даже разных знаний, недаром в английском языке устные и письменные переводчики именуются разными словами: «*interpreter*» и «*translator*».

Письменный переводчик «*translator*» должен иметь хороший письменный слог, быть способным выразительно использовать слова, фразы, намеки, недомолвки и другие лингвистические нюансы, существующие в разных языках, на бумаге. У него достаточно времени на обдумывание (что не является возможным для устного переводчика), он также имеет в своем распоряжении справочную литературу (словари, материалы по теме и т.д.), а также свободен сделать перерыв в своей работе тогда, когда ему захочется.

Он должен владеть родным языком настолько, чтобы максимально точно передать на нем лингвистические и смысловые оттенки переводимого текста. Это означает, что письменный переводчик даже не обязательно должен быть в полном смысле слова двуязычным. Он должен иметь навык эффективной работы с письменным источником на другом языке.

Устный переводчик «interpreter» должен быть способен переводить устную речь сразу в двух направлениях, иногда в режиме “non stop”. При этом он, как правило, не имеет возможности воспользоваться какими-либо вспомогательными материалами – словарями, реферативными или экспертными материалами документами. От устного переводчика требуется найти решение лингвистических проблем немедленно, здесь и сейчас. Психологическое давление при такой работе намного выше. В дополнение к собственно переводу устный переводчик должен также служить своеобразным мостом между людьми, передавая их тон, намеки, эмоции. Особенно трудна работа устного переводчика в случае напряженных, конфликтных переговоров. В этом случае переводчик должен обладать не только большим профессионализмом, но и дипломатичностью. Таким образом, роль переводчика при устном переводе намного более сложна, нежели чем при письменном, так как устный переводчик должен одновременно иметь дело и с языком и с людьми.

Существуют два способа устного перевода, известные как последовательный и синхронный. Под синхронным способом подразумевается перевод в режиме реального времени. Синхронный переводчик имеет сложнейшую задачу – мгновенно понять то, что говорит один человек, и немедленно перевести для других людей. Как правило, этот вид перевода используется на важных конференциях и круглых столах, когда лидеры разных стран общаются друг с другом в отрезке реального времени, без перерывов на перевод. Один из ключевых навыков, которые должен демонстрировать синхронный переводчик, – это решительность. Он должен быстро думать и не терять сосредоточенности. Синхронный перевод – это один из наиболее сложных видов переводческой деятельности, требующий от переводчика безупречного знания

иностранного языка, грамотной и четкой речи, быстроты реакции, умственной выносливости.

Последовательный перевод выполняется на встречах «лицом к лицу», например, на переговорах или при переводе во время судебных заседаний. Говорящий обычно периодически останавливается в своей речи после нескольких сказанных предложений, чтобы дать возможность переводчику перевести сказанное, прежде чем двигаться дальше. Ключевой навык при последовательном устном переводе – это точное запоминание того, что было только что сказано.

В наши дни, время прогресса и развитых технологий, необходимости тесных контактов с партнерами со всех уголков света, текстов великое множество, и не один переводчик не сможет одинаково качественно справиться с разными стилями. Поэтому в наши дни так много внимания уделяется подготовке высокопрофессиональных переводчиков в различных сферах деятельности и с этой точки зрения на старшую школу ложиться ответственность не только за базовые умения и навыки, полученные в ее стенах, но и за полное понимание той сферы деятельности, в которой ученики собираются работать.

### **Литература**

1. *Валеева Н.Г.* Перевод – языковое посредничество, способ межкультурной и межъязыковой коммуникации.
2. *Гавриленко Н.Н.* Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского на русский): Дис. ... докт. пед. наук. М., 2006. 578 с.

**Т.И. ГУСАКОВА, В.Г. СМОЛЕНЦЕВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА И РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЕГО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Перевод – это особый вид духовной деятельности человека, целью которого является преодоление барьеров в человеческом общении. По определению одного из основателей отечественного переводоведения Андрея Венедиктовича Фёдорова «Перевести значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка». Следовательно, Фёдоров считает, что перевод это полная передача смысловой информации, он обращает внимание на текст оригинала и перевода, последний оценивается с точки зрения его результативности.

Леонид Сергеевич Бархударов обращает внимание на изучение перевода, как процесса трансформации при переходе от текста оригинала к тексту перевода. Согласно его определению «Перевод – это межъязыковое преобразование или трансформация текста на одном языке в текст на другом языке». Следовательно, Бархударов исследует сам процесс перевода.

Перевод – это самостоятельный вид речевой деятельности, основанный на базе чтения, письма, аудирования и говорения. Для того, чтобы овладеть переводом, необходимо овладеть другими видами речевой деятельности; в процессе овладения переводом и улучшается качество владения и другими видами речевой деятельности, а, следовательно, качество владения иностранным языком. Очень важно научить учащихся творчески подходить к работе над текстом, не забывая о том, что перевод – это всегда творчество, а не только передача фраз.

Следующим важнейшим фактором, влияющим на степень владения переводом, является уровень языковой и общеобразовательной подготовки переводчика. Обучение переводу ведется параллельно с обучением иностранному языку.

Преподавание перевода как особой дисциплины начинается после того, как завершен курс нормативной грамматики изучаемого языка. Следовательно, в течение нескольких лет студент должен как овладевать иностранным языком, так и получать разнообразные знания, необходимые для будущего переводчика. Методика преподавания перевода должна быть нацелена на расширение и углубление знаний и навыков в области не только иностранного, но и родного языка, а, следовательно, и на расширение общего кругозора студентов. Получая разнообразные знания, необходимые для будущего переводчика, студенту необходимо глубоко овладевать иностранным языком.

В наш век небывалого роста информации всё больше и больше людей вовлечены в переводческую деятельность. Знание основ теории и основных приемов перевода становится элементом общего образования человека. Сегодня, когда требования к кругозору и эрудиции переводчика многократно возрастают, этот элемент общего образования как никогда необходим всем изучающим иностранный язык. Новейшее программное обеспечение позволяет самым радикальным образом облегчить процесс перевода.

На современном этапе переводческой деятельности особую значимость приобретает проблема использования инновационных технологий. К числу таковых по большей части относятся информационные и коммуникационные технологии. Это существенно изменило и процесс работы переводчика и требования к нему за последние годы.

Таким образом, информационные технологии породили новую культуру передачи информации в

электронном виде с одновременным значительным увеличением ее объемов. Под воздействием этого, а также с расширением международного сотрудничества существенно увеличилось количество информативных (нехудожественных) переводов в области науки, техники, экономики, юриспруденции и т.д. Изменился и сам характер процесса перевода, возникла необходимость повысить эффективность переводческой деятельности за счет использования современных компьютерных технологий. Из изложенного выше можно сделать вывод о несомненной актуальности настоящей тематики.

В первую очередь изменения коснулись письменного перевода научно-технической, официальной и деловой документации. Сегодня, как правило, уже недостаточно просто перевести текст, пользуясь компьютером как пишущей машинкой. Заказчик ожидает от переводчика, что оформление готового документа будет соответствовать внешнему виду оригинала настолько точно, насколько это возможно, и при этом удовлетворять принятым в данной стране стандартам. От переводчика требуется также умение эффективно использовать ранее выполненные заказы на ту же тему, а работодатель, в свою очередь, рассчитывает на заметную экономию времени и средств при переводе повторяющихся или похожих фрагментов текста. Эти условия можно соблюсти лишь в том случае, если переводчик не только в совершенстве владеет родным и иностранным языком и глубоко изучил выбранную им предметную область, но и уверенно ориентируется в современных компьютерных технологиях.

Информационные технологии открыли широкую дорогу новой культуре передачи информации в электронном виде со значительным увеличением ее объема. В связи с этим, а также с расширением информационного обмена по всему миру, значительно увеличилось количество информативных переводов в области науки, техники,

экономики, юриспруденции и т.д. Изменился и характер процесса перевода, возникла необходимость повысить эффективность переводческой деятельности, используя современные компьютерные технологии. Актуальность данной тематики является несомненной.

Каковы же возможности оптимизации процесса перевода средствами информационных и коммуникационных технологий? Остановимся на некоторых из них наиболее часто используемых в переводческой среде.

В системах автоматизированного и машинного перевода таких, как Trados, Promt ([www.promt.ru](http://www.promt.ru)), Retrans Vista ([www.retrans.ru](http://www.retrans.ru)), используется метод Translation Memoгу (далее ТМ – Translation Memoгу), что дает возможность переводчику сохранить отредактированные образцы перевода, которые машина в дальнейшем сама автоматически подставит.

Технология ТМ является наиболее подходящей для перевода технической документации. Она позволяет сохранять результаты перевода и редактирования в базе данных. Однако, при наличии малого количества совпадений с аналогами в базе данных работа переводчика значительно возрастает. Следовательно, технология ТМ более всего эффективна для перевода повторяющихся текстов, перевода типовых документов, сходных по своей тематике и структуре, например, контракты, инструкции, статьи, описания программных продуктов, законы, и любые другие документы, содержащие повторяющиеся фрагменты. Художественный же перевод остается неохваченным.

Среди ТМ-программ наиболее популярным остается Trados, поэтому главное место для переводчика в переводческой деятельности занимает освоение различных компонентов этого пакета, предназначенных для создания базы данных переводов, глоссариев, для перевода html-файлов и т.д. Существенными преимуществами данной технологии на примере программы Trados являются поиск и

унификация терминологии, возможность работы с большим числом самых разных форматов файлов, кодировками, поддерживать как file-based, так и server-based memory, обмен базами переводов и т.д.

Машинный перевод, выполненный с использованием программы Promt, уступает по качеству выполненного перевода не только художественных текстов, но и типовых документов. Как правило, переводчики стараются избегать их для применения в процессе профессиональной работы над переводом.

Retrans Vista в сравнении с Promt имеет своё преимущество, которое заключается в использовании метода семантико-синтаксического, преимущественно фразеологического перевода, предложенного еще в 1975 г. академиком Г.Г.Белоноговым. Профессионалы переводчики пользуются функцией интерактивного перевода, когда текст переводится по предложениям и дается несколько вариантов на иностранном языке.

Проанализировав наиболее часто используемые в письменном переводе программное обеспечение, можно говорить о том, что в современном мире ни одна самая совершенная компьютерная программа не может предусмотреть всё многообразие вариантов перевода.

**Оптимизация перевода не может быть достигнута с помощью каких-либо универсальных рецептов в силу эвристического характера переводческой деятельности (М.Я.Цвиллинг).**

Человек, постоянно находясь в общении с другими людьми, набирает такой языковой багаж, который не может иметь компьютер. Это особенно касается различных тонкостей, таких как, например, идиоматические выражения, использование слов в переносном смысле и т.п. Конечно, полностью отвергать машинный перевод не стоит. Его можно использовать для перевода документов, в которых содержится много устойчивых словосочетаний (к примеру,

текстов юридической тематики). Однако и в этом случае его можно рассматривать лишь в качестве вспомогательного инструмента, поскольку переведенный текст в любом случае потребует существенной правки. Поскольку язык – это живой и постоянно развивающийся организм, а не некая остановившаяся в своем развитии система, то при помощи математических методов полностью его проанализировать и создать точную и законченную модель на сегодняшний день практически невозможно.

Поэтому, несмотря на то, что системы автоматизированного и машинного перевода постоянно совершенствуются, создать такой автоматизированный переводчик, который смог бы на равных конкурировать с человеком, по мнению большинства исследователей, не представляется возможным или представляется возможным с созданием искусственного интеллекта.

Исходя из проведенного анализа программного обеспечения, используемого на этапе письменного перевода, можно сделать следующий вывод, что на сегодняшний момент на этапе письменного перевода ни одна компьютерная программа, насколько бы она совершенна не была, не может предусмотреть все многообразие вариантов перевода, а уж тем более, передать ассоциативный ряд текста, который интуитивно чувствует профессиональный переводчик.

Это особенно касается таких тонкостей языка, как идиоматические выражения, употребление слов в переносном смысле и т.п. Однако, не стоит полностью отвергать машинный перевод. Он вполне подойдет для перевода документов, в которых содержится много устойчивых словосочетаний (к примеру, текстов юридической тематики). Но и в этом случае это лишь вспомогательный инструмент, поскольку переведенный текст в любом случае потребует существенной правки. Поскольку язык – это живой и постоянно трансформирующийся, развивающийся организм,

то при помощи математических методов полностью его проанализировать и создать законченную модель практически невозможно. Поэтому, несмотря на постоянное совершенствование автоматизированного и машинного перевода, создать такой автоматизированный переводчик, который мог бы на равных конкурировать с человеком, по мнению большинства исследователей, не представляется возможным или представляется возможным с созданием искусственного интеллекта.

Редактируя письменный перевод, переводчик использует самые разнообразные словари, наиболее полными и популярными принято считать электронные словари, например, Lingvo. В 12 версии АБВУ Lingvo находится 128 словарей на десяти языках – что составляет 7,5 миллионов словарных статей. По сравнению с Lingvo 11 добавлено 19 новых словарей, а старые словари переработаны с учетом современной лексики. Тематические словари, входящие в состав 12-й версии АБВУ Lingvo, упрощают перевод по наиболее востребованной тематике. Это касается следующих областей: экономики, маркетинга, юриспруденции, программирования и т. д.

Отсюда можно сделать вывод: использование систем автоматизированного машинного перевода не является конечным этапом переводческой деятельности для переводчика, так как остаётся необходимость корректировки перевода с использованием специализированных словарей. Преимуществом же является высокая скорость перевода – одна программа переводит такой же объем текста, как 20–40 переводчиков, отсутствие необходимости каждый раз выполнять заново перевод повторяющихся текстов для качественного перевода типовых документов. Предпочтительнее на данном этапе использовать пакет Trados, несмотря на то, что при наличии малого количества совпадений с аналогами в базе данных доля ручного перевода

высока и на то, что изначально необходимо создать базу данных, что требует временных затрат.

Следовательно, на этапе письменного перевода переводчику необходима новая технология, лишенная недостатков машинного перевода – новую разработку, которая совместит скорость и удобства машинного перевода, потенциал технологии Translation Memory и искусственный интеллект.

### Литература

1. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика – СПб: Союз, 2001. – 278 с.
2. *Комиссаров В.Н.* Теоретические основы методики обучения переводу. М.: Рема, 1997. – 153 с.
3. *Комиссаров В.Н.* Теоретические основы методики обучения переводу. М.: Рема, 1997. – 153 с.
4. *Крюков А.Н.* Теория перевода. – М.: Изд-во Военного института, 1989. – 176 с.
5. *Алексеева И.С.* Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей, СПб.: Изд-во «Союз», 2001.
6. *Баканова М.В., Солдатова А.В.* Роль информационных технологий в профессиональной деятельности переводчика. // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике: Сб. статей XII Междунар. научно-техн. конф. – Пенза: ПДЗ, 2012. – С. 132-137.
7. *Бельская И.К.* Язык человека и машина / И.К. Бельская. – М.: Эксмо, 1969. – 135 с.
8. *Грабовский В.Н.* Технология Translation Memory / В. Н. Грабовский // Мосты. – 2004. – № 2. – С. 57-62.
9. *Марчук Ю.Н.* Проблемы машинного перевода / Ю.Н. Марчук. – М, 1983. – 140 с.
10. *Нелюбин Л.Л.* Компьютерная лингвистика и машинный перевод / Л.Л. Нелюбин. – М, 1991. – С. 89.
11. *Шахова Н.Г.* Что могут программы машинного перевода? / Н.Г.Шахова // Мосты. – 2004. – № 4. – С. 53-57.

**S. DMITRITSCHENKOVA,**

*RUDN, Moskau, Russland*

**U. PIETSCH,**

*Hochschule für Technik, Stuttgart, Deutschland*

**SEMANTISCHE BESONDERHEITEN DER  
MODALVERBEN IM DEUTSCHEN MÄRCHEN „DAS  
KLUGE GRETHEL“ VON GEBRÜDERN GRIMM**

In unserer Arbeit möchten wir die Besonderheiten des systemhaften Aufbaus der funktional-semantischen Kategorien der Modalität zeigen, und zwar anhand der Konstruktion *müssen, sollen, dürfen, können, wollen, mögen* + Infinitiv im Deutschen und deren Äquivalente im Russischen. Unser Hauptziel ist es, die modale Bedeutung zu untersuchen, Unterschiede und Ähnlichkeiten in den beiden Sprachen zu systematisieren und Sprachmittel verschiedener Ebenen zu diskutieren, um festzustellen, wie diese Mittel bei der Formierung des Plans der Begrenztheit und Unbegrenztheit der Handlung und deren aktionalen Schattierungen funktionieren.

Nehmen wir als Beispiel ein Märchen „Das kluge Grethel“ von Gebrüder Grimm.

„Es war eine Köchin, die hieß Grethel, die trug Schuhe mit roten Absätzen, und wenn sie damit ausging, so drehte sie sich hin und her, war ganz fröhlich, und dachte „du bist doch ein schönes Mädel.“ Und wenn sie nach Haus kam, so trank sie aus Fröhlichkeit einen Schluck Wein, und weil der Wein auch Lust zum Essen macht, so versuchte sie das beste, was sie kochte, so lang, bis sie satt war, und sprach „die Köchin *muss* wissen wies Essen schmeckt.“

Es trug sich zu, dass der Herr einmal zu ihr sagte „Grethel, heute Abend kommt ein Gast, richte mir zwei Hühner fein wohl zu“. „Wills schon machen, Herr“, antwortete Grethel. Nun stachst die Hühner ab, brühte sie, rupfte sie, steckte sie an den Spieß, und brachte sie, wies gegen Abend ging, zum Feuer, damit sie braten

**sollten**. Die Hühner fingen an braun und gar zu werden, aber der Gast war noch nicht gekommen. Da rief Grethel dem Herrn, „kommt der Gast nicht, so **muss** ich die Hühner vom Feuer thun, ist aber Jammer und Schade wenn sie nicht bald gegessen werden, wo sie am besten im Saft sind“. Sprach der Herr «so **will** ich nur selbst laufen und den Gast holen.“ Als der Herr den Rücken gekehrt hatte, legte Grethel den Spieß mit den Hühnern beiseite und dachte „so lange da beim Feuer stehen, macht schwitzen und durstig, wer weiß wann die kommen! derweil spring ich in den Keller und thue einen Schluck.“ Lief hinab, setzte einen Krug an, sprach „Gott gesegnes dir, Grethel,“ und that einen guten Zug. „Der Wein hängt an einander,“ sprach weiter, „und ist nicht gut abrechen,“ und that noch einen ernsthaften Zug. Nun ging es und stellte die Hühner wieder übers Feuer, strich sie mit Butter und trieb den Spieß lustig herum. Weil aber der Braten so gut roch, dachte Grethel „es **könnte** etwas fehlen, versucht **muss** er werden!“ schleckte mit dem Finger und sprach „ei, was sind die Hühner so gut! ist ja Sünd und Schand, dass man sie nicht gleich isst!“ Lief zum Fenster, ob der Herr mit dem Gast noch nicht käm, aber es sah niemand: stellte sich wieder zu den Hühnern, dachte „der eine Flügel verbrennt, besser ists, ich eß ihn weg.“ Also schnitt es ihn ab, und aß ihn auf, und er schmeckte ihm: und wie es damit fertig war, dachte es „der andere **muss** auch herab, sonst merkt der Herr dass etwas fehlt.“ Wie die zwei Flügel verzehrt waren, ging es wieder und schaute nach dem Herrn, und sah ihn nicht. „Wer weiß“, fiel ihm ein, „sie kommen wohl gar nicht, und sind wo eingekehrt.“ Da sprach „hei, Grethel, sei guter Dinge, das eine ist doch angegriffen, thu noch einen frischen Trunk, und iß es vollends auf, wenns all ist, hast du Ruhe: warum **soll** die gute Gottesgabe umkommen?“ Also lief es noch einmal in den Keller, that einen ehrbaren Trunk, und aß das eine Huhn in aller Freudigkeit auf. Wie das eine Huhn hinunter war, und der Herr noch immer nicht kam, sah Grethel das andere an, und sprach „wo das eine ist **muss** das andere auch sein, die zwei gehören zusammen: was dem einen Recht ist, das ist dem andern

billig; ich glaube wenn ich noch einen Trunk thue, so **sollte** mirs nicht schaden.“ Also that es noch einen herzhaften Trunk, und ließ das zweite Huhn wieder zum andern laufen. Wie es so im besten essen war, kam der Herr daher gegangen, und rief „eil dich, Grethel, der Gast kommt gleich nach“, „Ja“, Herr, wills schon zurichten“, antwortete Grethel. Der Herr sah indessen ob der Tisch wohl gedeckt war, nahm das große Messer, womit er die Hühner zerschneiden **wollte**, und wetzte es auf dem Gang. Indem kam der Gast, klopfte sittig und höflich an der Hausthüre. Grethel lief und schaute wer da war, und als es den Gast sah, hielt es den Finger an den Mund und sprach „still! still! macht geschwind dass ihr wieder fort kommt, wenn euch mein Herr erwischt, so seid ihr unglücklich; er hat euch zwar zum Nachtessen eingeladen, aber er hat nichts anders im Sinn, als euch die beiden Ohren abzuschneiden. Hört nur wie er das Messer dazu wetzt.“ Der Gast hörte das Wetzen und eilte was er konnte die Stiegen wieder hinab. Grethel war nicht faul, lief schreiend zu dem Herrn und rief „da habt ihr einen schönen Gast eingeladen!“ „Ei, warum, Grethel? was meinst du damit?“ „Ja,“ sagte es, „der hat mir beide Hühner, die ich eben auftragen **wollte**, von der Schüssel genommen und ist damit fortgelaufen.“ „Das ist feine Weise!“ sprach der Herr, und ward ihm leid um die schönen Hühner, „wenn er mir dann wenigstens das eine gelassen hätte, damit mir was zu essen geblieben wäre.“ Er rief ihm nach er **sollte** bleiben, aber der Gast that als hörte er es nicht. Da lief er hinter ihm her, das Messer noch immer in der Hand, und schrie „nur eins! nur eins!“ und meinte, der Gast **sollte** ihm nur ein Huhn lassen, und nicht alle beide nehmen: der Gast aber meinte nicht anders, als er **sollte** eins von seinen Ohren hergeben, und lief als wenn Feuer unter ihm brennte, damit er sie beide heimbrächte.“[1]

Die Beispiele mit den Verben *müssen, sollen, dürfen, können, wollen, mögen* betrachten wir ausführlicher und wir werden die Erklärungen aus den früher vorgeführten Beispielen finden.

### 1) Wollen;

*Sprach der Herr „so **will** ich nur selbst laufen und den Gast holen.“ [1]*

Das Verb *wollen* bedeutet hier „die Absicht, den Wunsch, den Willen haben, etwas Bestimmtes zu tun.“ [5] „...**will** ich nur selbst laufen“ - Es ist ein Will, selbst laufen und den Gast holen. (Es ist sicher, ob er wirklich geht).

*Der Herr sah indessen ob der Tisch wohl gedeckt war, nahm das große Messer, womit er die Hühner zerschneiden **wollte**, und wetzte es auf dem Gang. Indem kam der Gast, klopfte sittig und höflich an der Haustüre. [1]*

Beispiel: *wollen/möchten* = Wunsch. *Er zerschneidet die Hühner. Er will* (möchte *die Hühner zerschneiden.* = Es ist (nur) ein Wunsch, *die Hühner zerschneiden.* (Es ist nicht sicher, ob er wirklich zerschneidet)

*„Ei, warum, Grethel? was meinst du damit?“ „Ja, «sagte es, „der hat mir beide Hühner, die ich eben auftragen **wollte**, von der Schüssel genommen und ist damit fortgelaufen.“ [1]*

Das Verb *wollen* bedeutet hier „die Pläne.“ [3] „... *der hat mir beide Hühner, die ich eben auftragen **wollte**, ...*“ - Es ist ein Plan, weil Grethel beide Hühner haben wollte. Sie möchte die essen und sie möchte nicht sehr lange warten. Es bedeutet auch ein „Wunsch“.

### 2) Müssen;

*Und wenn sie nach Haus kam, so trank sie aus Fröhlichkeit einen Schluck Wein, und weil der Wein auch Lust zum Essen macht, so versuchte sie das beste, was sie kochte, so lang, bis sie satt war, und sprach „die Köchin **muss** wissen wies Essen schmeckt.“ [1]*

Das Verb *müssen* bedeutet in diesem Satze: „aufgrund bestimmter vorangegangener Ereignisse, aus logischer Konsequenz o. Ä. notwendig sein, dass etwas Bestimmtes geschieht“. [1] „...*die Köchin muss wissen...*“ - *Notwendigkeit*: die Köchin muss sofort wissen wies Essen schmeckt.

*Da rief Grethel dem Herrn, „kommt der Gast nicht, so **muss** ich die Hühner vom Feuer thun, ist aber Jammer und Schade wenn sie nicht bald gegessen werden, wo sie am besten im Saft sind.“[1]*

Können wir sehen, dass das Verb *müssen* die gleiche Bedeutung hat: „aufgrund bestimmter vorangegangener Ereignisse, aus logischer Konsequenz o. Ä. notwendig sein, dass etwas Bestimmtes geschieht.“ [2] „... so **muss** ich die Hühner vom Feuer thun...“ - *Notwendigkeit*: Grethel muss die Hühner vom Feuer sofort thun.

*Nun ging es und stellte die Hühner wieder übers Feuer, strich sie mit Butter und trieb den Spieß lustig herum. Weil aber der Braten so gut roch, dachte Grethel „es könnte etwas fehlen, versucht **muss** er werden!“.[1]*

Das Verb *müssen* bedeutet in diesem Satze etwas anderes. In der subjektiven Bedeutung verliert das Modalverb seine objektive Bedeutung und wird vom Sprecher benutzt, um eine Vermutung auszudrücken oder um sich von einer fremden Behauptung zu distanzieren. ... *dachte Grethel „es könnte etwas fehlen, versucht muss er werden!“* Bedeutung: Es ist *vielleicht* lecker (=Vermutung).

*Also schnitt es ihn ab, und aß ihn auf, und er schmeckte ihm: und wie es damit fertig war, dachte es „der andere **muss** auch herab, sonst merkt der Herr dass etwas fehlt.“ [1]*

Subjektive Bedeutung: „...*der andere muss auch herab...*“ Ich bin *sicher*, der andere muss auch herab (=Vermutung).

*Wie das eine Huhn hinunter war, und der Herr noch immer nicht kam, sah Grethel das andere an, und sprach „wo das eine ist **muss** das andere auch sein, die zwei gehören zusammen: was dem einen Recht ist, das ist dem andern billig; ich glaube wenn ich noch einen Trunk tue, so sollte mir nicht schaden.“ [1]*

Subjektive Bedeutung: „... *wo das eine ist muss das andere auch sein ...*“. Ich *hoffe*, wo das eine ist muss das andere auch sein (=Vermutung).

### 3) Sollen;

*Nun stachst die Hühner ab, brühte sie, rupfte sie, steckte sie an den Spieß, und brachte sie, wies gegen Abend ging, zum Feuer, damit sie braten **sollten**.* [1]

Man kann sehen, dass das Verb *sollen* die bestimmte Bedeutung hat: „drückt aus, dass etwas Bestimmtes eigentlich zu erwarten wäre.“ [1] Am Abend sollte sie braten.

*Wie das eine Huhn hinunter war, und der Herr noch immer nicht kam, sah Grethel das andere an, und sprach „wo das eine ist muss das andere auch sein, die zwei gehören zusammen: was dem einen Recht ist, das ist dem andern billig; ich glaube wenn ich noch einen Trunk tue, so **sollte** mir nicht schaden.“* [1]

*Er rief ihm nach er **sollte** bleiben, aber der Gast that als hörte er es nicht.* [1]

Man kann sehen, dass das Verb *sollen* die gleiche Bedeutung hat: „drückt aus, dass etwas Bestimmtes eigentlich zu erwarten wäre.“ [1] Grethel sollte nicht schaden. Er sollte nicht bleiben.

*Da lief er hinter ihm her, das Messer noch immer in der Hand, und schrie „nur eins! nur eins!“ und meinte, der Gast **sollte** ihm nur ein Huhn lassen, und nicht alle beide nehmen: der Gast aber meinte nicht anders, als er **sollte** eins von seinen Ohren hergeben, und lief als wenn Feuer unter ihm brennte, damit er sie beide heimbrächte.“*[1]

„Das Modalverb *sollen* drückt eine Notwendigkeit aus, die sich aber aus einer Aufforderung an das Subjekt ergibt. Die Aufforderung an das Subjekt kann nicht nur von einer Person stammen, sondern auch von etwas Abstrakterem wie beispielsweise von sozialen Normen. In diesem Fall handelt es sich um den Ausdruck einer Notwendigkeit, die sich auf sittliche Pflichten oder auf Vorschriften zurückzuführen ist.“ [5]

### 4) Können

*Weil aber der Braten so gut roch, dachte Grethel „es **könnte** etwas fehlen, versucht muss er werden!“ schleckte mit*

*dem Finger und sprach „ei, was sind die Hühner so gut! ist ja Sünd und Schand, dass man sie nicht gleich isst!“*

„Die Hauptbedeutung von können ist die Bedeutung der Möglichkeit bzw. der Unmöglichkeit. Dabei geht es um eine aufgrund objektiver Gegebenheiten erschaffene Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit. Das Modalverb *können* drückt auch die Bedeutung der Fähigkeit bzw. Unfähigkeit aus. Dabei geht es um eine Möglichkeit aufgrund angeborener oder erlernter Fähigkeiten. Das Modalverb *können* hat eine weitere Bedeutung, nämlich die der Erlaubnis bzw. des Verbots.“ [5]. Wir können hier sehen, dass die Bedeutung wie Möglichkeit ist.

#### **Литература**

1. Handbuch zu den 'Kinder- und Hausmärchen' der Brüder Grimm von Uther, Hans-Jörg; -Stuttgart, 1996-2014.
2. Hueber, Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache , 2002, S.94; S.130; S.96.
3. Duden online [Die elektronische Ressource]:
4. <http://www.duden.de/rechtschreibung/muessen#Bedeutung1c>
5. Duden online [Die elektronische Ressource]:
6. <http://www.duden.de/rechtschreibung/sollen>
7. Deutschplus [Die elektronische Ressource]:
8. <http://www.deutschplus.net/pages/324>

**В.А. КОРОСТЕЛЕВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

#### **О КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

Известный авиаконструктор О.К. Антонов однажды сказал: «Интереснейшая часть нашей работы – это красота техники, часть совершенно неотделимая от нашего труда – тесная связь между высоким техническим совершенством и красотой». В своем высказывании он подчеркнул

необходимость сочетания технического и эстетического образования.

Подготовка технически грамотного специалиста с достаточно высоким уровнем эстетической культуры – это цель, к которой стремятся все кафедры университета как в учебной, так и внеучебной деятельности.

В профессиональном образовании в первую очередь важно обеспечить овладение студентами знаниями, нормами отношений, формирование идеала, ценностное осмысление отношений к культуре, в том числе и к физической культуре. Мы доказали, что для решения поставленной проблемы важно учитывать закономерную связь физической культуры и эстетического воспитания. Эта взаимосвязь обеспечивается путем реализации комплекса организационно-педагогических условий – формирование эстетически-ценностных ориентаций студентов и их учет в процессе профессионального образования в техническом вузе; включение студентов в физкультурно-спортивную деятельность, имеющую эстетическую ценность, как фактор их профессионального образования; возвышение статуса эстетических представлений, чувств, культуры отношений и профессиональной деятельности студентов в процессе профессионального образования в техническом вузе.

Вопросы культурно-эстетического воспитания будущих инженеров, строителей, механиков, экономистов и архитекторов важны не только с точки зрения развития цивилизованного гражданского общества, но и с позиции их будущей профессиональной деятельности.

Воспитание внутренней эстетической культуры будущих инженеров и архитекторов необходимо, ибо от них, в значительной степени, зависит эволюция красоты окружающей человека среды, снижение или повышение ее культурно-эстетического воздействия на население.

Культурно-эстетическое воспитание это не только знакомство с культурным наследием своей страны и

сокровищами мировой культуры, это также и воспитание культуры взглядов студентов, их мировоззрения, культуры речи молодых людей, культуры делового и бытового поведения и, безусловно, культуры их внешнего вида.

Культурно-эстетическое воспитание молодежи и студенчества в том числе, это «ахиллесова пята» общества в целом. Вопросы культурно-эстетического воспитания – одни из наиболее наболевших для системы высшего образования. Авторы работ, посвященных проблемам современной педагогики, и преподаватели-практики говорят не только о низком уровне знаний «среднестатистического» студента в области культуры и этики, отсутствии эрудиции, малограмотности, но и о серьезных проблемах, связанных с «пробелами» в воспитании, в культуре поведения, размытыми представлениями о нравственных ценностях, отсутствии элементарного эстетического вкуса.

Молодые (17-18-летние) люди приходят в ВУЗ с уже сформировавшимися, и, к нашему сожалению, очень часто довольно низкими культурно-эстетическими вкусами, что стало следствием недостатков среды, школьного образования, засильем в обыденной речи вульгаризмов и сквернословия. Постарались здесь и средства массовой информации: телевидение, кинопрокат, журналы и, в последние годы, Интернет.

Все это объективные условия и причины, которые нельзя не учитывать или игнорировать при организации работы по культурно-эстетическому воспитанию студенчества.

Весь учебный процесс в вузе – это накопление знаний и умений, которые в конечном итоге не могут не отразиться на культурном уровне будущих выпускников. Безусловно, наибольшие возможности для культурно-эстетического воспитания студентов заложены в гуманитарных дисциплинах и некоторых предметах архитектурного и экономического циклов.

Изучение философских дисциплин предполагает получение базовых знаний в области гуманитарной культуры. Преподавание специально-профессиональных предметов не имеет таких широких возможностей и «полномочий» решать специфические воспитательные задачи, которые органически присущи дисциплинам философского цикла.

Однако коллектив кафедры иностранных языков инженерного факультета предлагает студентам разнообразную палитру мероприятий: литературно-музыкальные праздники, в том числе проведение ежегодного Рок-концерта «Орджо», беседы в группах, посвященные юбилейным датам в жизни великих людей, конкурсы на лучшего декламатора поэзии (на изучаемых иностранных языках), тематические экскурсии на технические и строительные выставки, выставки архитектуры, походы в театр, выезды в страну изучаемого языка и многое другое.

Отдельно хочется подчеркнуть внимание кафедры к талантливым студентам и популяризации их творческих работ в области перевода среди других студентов. Также необходимо выделить культурно-эстетическое воспитание в системе подготовки архитекторов, где это не просто направление профессиональной подготовки, а одна из фундаментальных основ профессионального воспитания, т.к. весь процесс обучения непосредственно связан с культурно-эстетическим воспитанием творческой личности. Поскольку профессиональная деятельность, например, архитектора или дизайнера подразумевает необходимый определенный уровень культуры в области истории и теории культуры, искусства, архитектуры, градостроительства разных стран и народов – этот процесс начинается с самого первого курса и продолжается до окончания вуза.

В частности, во время выездов в страну изучаемого языка (например, в Германию), проводится огромная культурная программа по организации лекций на иностранном языке при посещении памятников истории и

культуры, художественных и технических музеев и выставок, посещение концертных залов и музыкальных вечеров и др. По возвращении организовываются круглые столы с обсуждением наиболее интересных мероприятий во время поездки, выставки фотографий.

На кафедре постоянное внимание уделяется лекционно-пропагандистской работе культурно-эстетической направленности, как силами преподавателей, так и приглашенных лекторов. Студентам предлагается большое разнообразие тем и среди них такие, как: «Творчество Гауди», «Ценностные ориентации в современном мире», «Экскурс в мировую художественную литературу», «Знакомимся с произведениями известных архитекторов» и другие.

В целях культурно-эстетического воспитания используется и научно-исследовательская работа студентов 2-4 курсов. К традиционной научно-практической студенческой конференции на кафедре студенты готовят интересные работы по переводу, часть из которых посвящены темам культуры, в частности, работы будущих архитекторов. Сейчас ведется работа, чтобы кроме презентации на конференции, наиболее интересные доклады выносились на обсуждение во время академических часов студенческих групп. В вопросах культурно-эстетического воспитания важен личностно-ориентированный подход к студентам. Именно такая камерная обстановка на кафедре создает наибольшие возможности для индивидуального общения, а следовательно и открывает лучшие возможности для развития индивидуальных интересов.

Культурно-эстетическое воспитание на кафедре иностранных языков инженерного факультета – процесс многогранный, включающий в себя самые разнообразные формы взаимодействия с личностью студента.

Таким образом, весь процесс подготовки бакалавров и магистров в вузе связан с их культурно-эстетическим

развитием, система культурно-эстетического воспитания охватывает все стороны жизни студента – учебу, науку, внеучебную деятельность, работу в общественных объединениях, жизнь и отдых в студгородке.

**М.В. КУТЬЕВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

**МНОГОЗНАЧНЫЕ СЛОВА И ИХ ПЕРЕВОД  
С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ИСПАНСКИЙ  
(на материале лирики С.А. Есенина)**

Русская литература располагает несметными поэтическими богатствами. Вне художественного пространства образов, созданного гением Сергея Есенина, русский человек не представляет самого себя. Нет русских детей, которых бы не познакомили с есенинской белой берёзой, которая «распустила кисти белой бахромой», нет русских людей, которые бы никогда не слышали о том, что всё пройдёт, «как с белых яблонь дым». Из огромного бесценного наследия, которое оставил русской культуре всего лишь один поэт, на иностранные языки переведены жалкие крохи. Качество переводов вызывает не просто сомнения, а опасения, перерастающие в страх. Вольной интерпретацией, далекой от истины видится нам один перевод с русского языка на испанский. Он приведен в Википедии на испанской странице, посвященной Сергею Есенину. Имя переводчика не указано, что в последнее время происходит довольно-таки часто, но сразу с абсолютной уверенностью можно сказать, что это не русский человек, что это испаноговорящая языковая личность, не ведающая о коварности полисемии русских слов – с виду безобидных, обиходных и привычных. Речь идет о программном есенинском четверостишии:

Небо как колокол.  
Месяц – язык.  
Мать моя – родина.  
Я – большевик.

Ниже приведем в двух колонках перевод и его  
«возврат» на русский язык.

Перевод на испанский язык

El cielo es como una campana,  
como el tiempo mis palabras,  
como mi madre la patria,  
у yo me siento bolchevique.

Мой подстрочник с испанского  
перевода – М.К.

Небо как колокол,  
Как *время* – мои слова,  
Как мать мне – родина,  
А я чувствую себя большевиком.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Sergu i\\_Yesenin](http://es.wikipedia.org/wiki/Sergu i_Yesenin)

Переводчик, оставивший столь заметный и ответственный автограф на страницах Википедии, не справился с заявлением Есенина «Месяц – язык». И слово месяц, и слово язык – отличаются мощной многозначностью. Она-то и стала камнем преткновения в переводе. Переводчик решил, что месяц – это период времени, иными словами, – полномочный представитель времени, а язык – это слова поэта. По логике переводчика, небо похоже на колокол, а слова поэта подобны времени. Возможно, так же, как секунды, минуты, недели, слова – часты, неумолимы, ритмичны, динамичны, безвозвратны. В личной образной картине мира носителя испанского языка нет места месяцу как наименованию неполной луны и нет места языку как обозначению рабочей детали колокола. У испанского колокола не язык, а специально отведенный для обозначения этого металлического элемента термин – *badajo*. Испанский колокол не разговаривает, не говорит, а *toca* и *dobla*. Переводчик не воспринял второе предложение как фразу, смысл которой полностью обусловлен контекстом первой строки, а воспринял ее и преподнес на испанском языке как самостоятельную мысль.

Спорными видятся нам также некоторые лексические предпочтения в переложении на испанский язык важнейшего стихотворения Есенина, дорогого каждому русскому человеку, – «Отговорила роща золотая». Эта элегия стала песенным символом России. Ниже мы цитируем перевод, выполненный Верой Виноградской в 1958 году и опубликованный аргентинским издательством в Буэнос-Айресе.

С. Есенин	Перевод Веры Виноградской
<p>Отговорила роща золотая  Березовым, веселым языком,  И журавли, печально пролетая,  Уж не жалеют больше ни о ком.  Кого жалеть? Ведь каждый в  мире странник –  Пройдет, зайдет и вновь оставит  дом.  О всех ушедших грезит  коноплянник  С широким месяцем над голубым  прудом.  Стою один среди равнины голой,    А журавлей относит ветер в даль,    Я полон дум о юности веселой,    Но ничего в прошедшем мне не  жаль.  Не жаль мне лет, растраченных  напрасно,  Не жаль души сиреневую цветь.    В саду горит костер рябины  красной,  Но никого не может он согреть.  Не обгорят рябиновые кисти,</p>	<p>Cesó de hablar el bosque rubio  en su lenguaje alegre de abedul.  Las grullas que van pasando  por nadie sienten pesar.  ¿Por quién sentir? Cada uno es un  viajero:    llega, entra y de nuevo deja su  hogar.  El cañamar y la luna sobre la  charca azul  sueñan con los que ya no  volverán.  Estoy solo, de pie ante la desnuda  llanura;  el viento lleva las grullas a lo  lejos;  estoy pensando en mi alegre  juventud,  pero no me lamento de los  tiempos idos.  No me lamento de los años  disipados.  No lamento la blanca flor de mi  alma.  En el jardín arde el fuego del  serbal  sin dar calor a nadie ya.</p>

От желтизны не пропадет трава. Как дерево роняет тихо листья,	No se quemarán los ramos del serbal. No perecerá la hierba en la sequía.
Так я роняю грустные слова.	Como un árbol que pierde sus hojas sin quejarse,
И если время, ветром разметая,	así dejo caer mis nostálgicas palabras.
Сгребет их все в один ненужный ком...	Y si el viento de los años las dispersa y las rastrilla todas en un montón inútil,
Скажите так... что роща золотая Отговорила милым языком.	decid así: que el bosque rubio cesó de hablar en su lenguaje tierno.

Возражения вызывает, прежде всего, перевод *золотой рощи* – *белокурым лесом/bosque rubio*. Возникает неизбежная ассоциация с параллелью *вишневый сад/черешневый лес*. Со словом *роща* трудность состоит в том, что в испанском языке на каждый вид дерева есть свое слово *роща*, а общеродового слова нет: *olivo* – *olivar*, *abedul/береза* – *abedular*. В есенинском слове ‘золотой’ произошло интересное переплетение как минимум четырёх семантических слоев: прямого, метафорических и символических значений. Прилагательное *золотой* (из золота) описывает цвет осенней листвы и может относиться к золотистому цвету рыжих волос. Прибавим сюда и возможные звуковые ассоциации: золотой звон, как звон золотых монеток-листьев. Возможны и временные обертоны семантики: золотой – это возраст человека, вступившего в свой творческий апогей, развивший до максимума потенциал самовыражения. И последнее золото – это слова, самые важные и самые задушевные из тех, что удалось сказать или написать.

Переводчица уловила подтекст «роща – это я». Но роща стала золотой не только потому, что златится ее рыжая листва/шевелюра, но еще и потому, что сегодня она охвачена

золотом увяданья на пике творческих возможностей, в золотом своем веке, на вершине жизни. И вот настал срок покинуть эту вершину и начать путь вниз с горы, говоря нам, уже почти шепотом, сокровенные слова. Стихотворение написано за год до гибели поэта.

Если заузить сплав “золотых” образов рощи лишь на цвет волос человека-блондина, каким и был Есенин, то произведение обедняется. Тогда в него семантически не встраивается последняя строфа, в которой беспощадное время порывами ветра сбрасывает на землю золото его творчества, его поэм и мыслей, сгребает их в бурый пожухлый ворох, и это означает, золотая роща отговорила золотым языком своих осенних листьев, ставших теперь ненужными, отживших свой век. Образ листьев-слов, листьев-стихов, а не только листьев-волос, поддерживается в предпоследней строфе прямым и явным сравнением не просто человека и дерева, а значимости существования человека и дерева: «как дерево роняет тихо *листья*, так я роняю грустные *слова*». В есенинском прилагательном «золотой» происходит поистине удивительное и своеобразное переплетение прямого и нескольких переносных значений. Прямое значение в контексте стихотворения не утрачивается, а взаимодействует со вторичными, производными семами. Слово *rubio/белокурый* не позволяет выйти на такую метафорическую многослойность и глубину. Одно это слово выхолащивает авторский замысел всего произведения. Кроме того, прилагательное *rubio/белокурый* уничтожило *прямое* значение, т.е. *первый смысловой ярус* образа золотой рощи – образа желто-оранжевой сияющей осенней листвы. Есенин очень любил осенние тона и, признаться, в других своих стихах действительно сравнивал с ними окраску волос, например: «*Лишь бы тонко касаться руки и волос твоих цветом в осень*». Но в нашем случае движение идет в

обратном направлении, и обрисовывать краски осеннего леса через слово *белокурый* представляется неверным.

Переводческий выбор вызывает недоумение еще и потому, что ничто не мешает ни ритмически, ни фонетически сохранить авторскую позолоту и дать *dorado* или *de oro*, ведь анализируемый нами перевод, в сущности, рифмами не перегружен и представляет собой подстрочник, а не поэтическое переложение. В нем нет четкой рифмы, ни ритма, ни аллитераций, ни есенинской напевности; не сохраняется и число есенинских стоп в строке. Можно было бы предложить более близкий духовному миру Есенина перевод: «Dejó de hablar mi abedular dorado / con su lenguaje alegre y jovial. / Las grullas tristes que se están marchando / A nadie echarán de menos ya».

Словосочетание «среди равнины голой» переведено как «перед равниной голой». Почему использован предлог *ante/перед*, а не *en medio de/посередине*? Тут мы имеем дело с переводческим домыслом. Дело вот в чем. Если я стою *перед* равниной, то это значит, что впереди меня ждет пустота, дорога без падений и взлетов, без событий. Если я стою *среди* равнины голой, *посередине* – это значит, что я одинок, рядом со мной нет близких мне людей, и я *не знаю, куда мне идти*.

*A lo lejos* – это и вдаль, и вдали, и вдалеке. Получается, что ветер несет журавлей вдалеке. В переводе пропало ощущение того, что ветер отбирает журавлей у меня, уносит их. Это мои мечты, радости юных дней. Журавли могут ассоциироваться с юными романтическими идиллиями, ощущением счастья.

Мир художественного слова избегает привычных сочетаний имени прилагательного и имени существительного. Есенин вообще предпочитает давать характеристику абстрактным сущностям с помощью растительных прилагательных: *Ты мое васильковое слово. Я навеки люблю тебя*. К семье таких необычных, но понятных каждому русскому человеку образований, можно причислить

и души сиреневую цветъ. В переводе это *blanca flor del alma* – белый цветок души. Поэт выбрал сирень, а не просто белый цвет, потому что сирень цветет весной, в мае и соединяется в сознании не с чистотой и непорочностью, как белый цвет, а с юным вихрем любви и буйством чувств, ведь цветущие кисти сирени создают ощущение кипения. Для перевода тут больше подошло бы *весеннее цветение души* – *florecimiento primavera*, а не один белый цветок.

Так, по крупицам есенинский характер и есенинские лиричные аккорды покинули строфы переводящего языка. Между тем индивидуально-авторское мировидение, произрастая из народных традиций, вносит очень многое в копилку общенационального ощущения языка. Представляется не случайным, а закономерным то обстоятельство, что поэтическая стихия Есенина максимально углублена в фольклорную образность, в фольклорный опыт формирования смыслов и трансформаций этих смыслов в символы. Стихотворная строфа – это та сфера, в которой происходит дальнейшая символизация национального бытийного опыта. Она является дверью в сокровищницу культуры. По ёмкости и внутренней семантической сложности есенинская поэзия сближается с фразеологическими пословичными речениями. Переводчик здесь должен осознавать свою огромную ответственность и быть очень бережным и осторожным по отношению к выбору нужного слова. Именно перевод особенно ярко обнаруживает несовпадение когнитивно-образного содержания языковых и литературно-художественных картин мира народов, сформировавших национально своеобразные культуры и литературы с мировым значением. Такое несовпадение некоторые лингвисты, основывающие свои исследования на переводческой практике, называют когнитивным диссонансом [2].

В лоне художественного текста переводчик всегда выступает как интерпретатор и толкователь авторских

образов и подтекстов. А любая личная интерпретация задумок художника слова, который жил век назад, да еще и в другой стране, делает неточности и ошибки не только вероятными, а даже и неизбежными. Зачастую переводчику приходится либо следовать запросам языка, принимающего чужеземное произведение, сознательно жертвуя теми красками, которые сделали его русским (испанским), либо остаться предельно верным источнику и щепетильно сохранить все его национально-культурные оттенки и обертоны, рискуя оставить равнодушным читателя и не затронуть его эмоциональных струн. Но есть переводческие ошибки и другой природы. Они не менее деструктивно и непоправимо перекрывают иноязычному читателю путь к духовному постижению кардинально важных художественных произведений, написанных на чужом языке. Особенно обидными представляются те переводческие неточности, которые связаны с обычной небрежностью и невнимательностью.

### Литература

1. *Antología*. Doce poetas rusos XIX–XX. Selección, traducción e introducción de Vera Vinogradova. Arreglo de Octavio Corvalán. Buenos Aires: Ediciones M. Segura, Argentina, 1958. [Электронный ресурс]: [http://www.poeticas.com.ar/Antologias/Doce\\_poetas\\_rusos/frame.html](http://www.poeticas.com.ar/Antologias/Doce_poetas_rusos/frame.html)
2. *Воскобойник Г.Д.* Страх interpretum как показатель когнитивного диссонанса переводчика // Тетради переводчика: научно-теоретический сборник. Выпуск 26. – 2007. – С. 116–123.
3. *Есенин С.* Избранное. – М.: У-Фактория, 2006. – 544 с.
4. *Сергей Есенин.* [es.wikipedia.org/wiki/Sergu%e9i\\_Yesenin](http://es.wikipedia.org/wiki/Sergu%e9i_Yesenin)

**Т.Г. МАКАРОВА**

*Российский экономический университет им. Г.В.  
Плеханова,  
г. Москва, Россия*

## **ТЕРМИНОЛОГИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ИНФОРМАТИКА**

**Аннотация:** В статье анализируется применение электронных ресурсов для изучения языка специальности. Рассматриваются образовательные ресурсы Youtube и русского сайта Би-би-си. Затрагивается роль электронных словарей. Подчеркиваются преимущества использования новейших технологий.

**Ключевые слова:** Язык специальности, терминология, электронные ресурсы, преподавание, Интернет

### **Terminology of the language for special purposes and Information technologies**

**Makarova T.G.**

**Annotation:** The article deals with the usage of electronic resources for LSP teaching. The educational resources of Youtube and of the Russian page of BBC are analyzed. The role of the electronic vocabularies is highlighted. The advantages of using the modern technologies are underlined.

**Key words:** Language for Special purposes, terminology, electronic resources, teaching, Internet

**Введение.** На современном этапе преподавание иностранного языка в высших учебных заведениях России в значительной мере ориентировано на освоение иностранного языка будущей специальности (Language for Special Purposes – LSP или язык для специальных целей). Очевидно, что овладение языком специальности позволит студентам в дальнейшем эффективно осуществлять межъязыковую, межкультурную, межличностную профессиональную деятельность,

демонстрировать свои компетенции при переводе научно-технической и прочей специальной литературы. Однако, формирование таких компетенций происходит постепенно на протяжении нескольких лет пребывания в вузе, предусматривает плавное движение по шкале уровней владения языком и рассчитано на сохранение устойчивой мотивации к приобретению новых знаний.

Характерно, что какое бы направление профессиональной деятельности мы не взяли, будь то медицина, информационные технологии, маркетинг, менеджмент, финансы, психология или математика, – каждому из них присущ специализированный словарный строй языка, характерный именно для этой отрасли знаний и отличающий ее от других. Установлено, что эквивалентность перевода тесным образом связана со знанием терминологической системы, с точной оценкой значения термина в контексте. «Термин по общепринятому убеждению является семантическим ядром специальных текстов, неся в них основную смысловую нагрузку» [Авербух 2009: 13.]. Знание терминологии существенно облегчает чтение, анализ и перевод профессионально-ориентированного текста; содействует развитию грамотности в использовании письменной и устной формы речи. Вместе с тем, специальная терминология, связанная с самой специальностью (инженерное дело, менеджмент, математика, физика, компьютерные науки и проч.) должна подкрепляться собственно языковыми компонентами, а именно изучением грамматики, морфологии, лексикологии, стилистики языка. Готов ли вчерашний школьник к тому, что на него обрушится поток новых лингвистических дисциплин, новых терминов, которые придется запоминать, строго следуя при этом написанной преподавательским составом программе?

Ответ, с которым будут согласны как преподаватели, так и студенты, – не готов. Известно, что успешное усвоение лексики требует большой домашней работы.

Современные студенты практически ее не выполняют. Программы обучения перенасыщены различными аспектами, в результате мы наблюдаем у ряда учащихся потерю интереса к учебе. Увеличение давления со стороны преподавателя воспринимается как процесс насильственный. Методы обучения не могут строго навязываться преподавателем, ибо сегодня мы имеем дело с новым типом студента, который самостоятельно мыслит, имеет развитый оценочный аппарат (в смысле собственной оценки программы обучения, материалов и уровня преподавания), и готов при необходимости поспорить с преподавателем, отстаивая свое собственное суждение. При подобном сценарии можно было бы поставить под угрозу успешную реализацию программы обучения языку специальности в лингвистическом ВУЗе. Однако, на помощь преподавателю пришли информационные технологии, которые позволяют успешно преодолевать описанные выше трудности.

Следует учитывать, что аудио- и видеосредства по сути стали частью жизни молодежи, их мировоззрение ныне формируется в значительной степени под воздействием средств массовой информации. Телевидение, мобильная связь, компьютерные технологии и Интернет доступны для них круглосуточно. Ни одна область человеческой деятельности не обходится без современных информационно-коммуникационных технологий. Задача преподавателя – сделать их своими долговременными союзниками в образовательном процессе. А знание электронных ресурсов показывает, что возможно их применение даже в таком казалось бы весьма непростом деле, как изучение терминологии выбранной специальности.

**Электронный ресурс YouTube.** Для примера обратимся к известному всем ресурсу YouTube, который используется тысячами студентов для просмотра фильмов, прослушивания и просмотра клипов и проч. Помимо его развлекательного потенциала можно воспользоваться его

образовательными возможностями для изучения иностранных языков путем просмотра видео-клипов. В настоящее время на YouTube в серии Learning English (Изучаем английский язык) записано 85 уроков с популярным ведущим мистером Дунканом, который, кстати говоря, обладает прекрасным произношением и позитивной харизмой, и очень нравится всем студентам. Каждый видео-клип продолжается от 8 до 15 минут. Таким образом, мы имеем около 15 часов качественных современных видео-роликов, которые предложены всему миру группой разработчиков-лингвистов. Конечно, не все из них подойдут для изучения терминологии специальности, однако ряд из них безусловно заслуживает внимания тех преподавателей, которые хотят сделать свой урок интересным, познавательным, в какой-то степени незабываемым для студентов.

Возьмем к примеру ролик урока номер шестнадцать на тему «Technology» и посмотрим, чему он может научить будущих переводчиков. Этот урок посвящен, как утверждает ведущий, сложному и постоянно меняющемуся миру современных технологий (complicated and forever changing world of modern technologies). Они (технологии) помогают людям решать как простые (simple), так и сложные задачи (complex tasks). Далее содержится перечисление основных современных устройств: компьютеры, радио, телевидение, мобильные телефоны, ай-пэды, ай-фоны и проч. Авторы знакомят зрителей с основными аббревиатурами, имеющими отношение к научной сфере, а именно: “hi-tech” – high-technology (высокая технология; высокие технологии); “low-tech” – low-technology (простая технология – не высокотехнологичная, не относящаяся к сфере высоких технологий), “micro-tech” – микротехнология, “infotech” – сокращение термина информационная технология “information technology”. Далее говорится о стремительном развитии техники во второй половине двадцатого века,

используется словосочетание “technological leap forward” – «прорыв, резкое движение вперед». После чего анализируется влияние прогресса науки и техники на жизнь людей – открытие электричества, мобильные телефоны сделали жизнь похожей на сказку, но при этом люди стали больше лениться и меньше общаться. Полезная лексика: discovery of electricity (изобретение электричества), modern inventions (современные изобретения), cellular phone (мобильный телефон). Следует отметить и тот положительный момент, что авторы клипа не забывают упомянуть о негативных последствиях развития техники. Употребимая при этом лексика: bad purposes (разрушительные цели), nuclear power (ядерная энергия), to generate energy (генерировать энергию), to kill people (уничтожать людей), lazer guns (лазерное оружие), fusion power (энергия синтеза). Утвердительная манера изложения далее сменяется вопросительной, что нельзя не отнести к безусловным плюсам данного ресурса: говорить с аудиторией о сложных вещах в простой и доступной форме. Сколькими электронными устройствами пользуетесь Вы лично? Каковы они? И можете ли Вы представить свою жизнь без них? Такие вопросы задает зрителям с экрана на английском языке мистер Дункан. Ну чем не темы для домашнего сочинения об использовании современных технологий? Наконец, в заключение персонаж уверенно произносит, что данное общение с нами было бы невозможно без креативности (creativity – творческая деятельность) и ingenuity (изобретательность, находчивость, искусность, мастерство). Без этих слов трудно представить себе современный перевод, однако они отпугивают студентов в текстах по причине сложного произношения – здесь же учащиеся знакомятся с этими словами легко и в игровой форме.

Таким образом, всего за семь минут будущие переводчики научно-технического направления имеют

возможность познакомиться с английскими терминами, обозначающими основные электронные устройства, с аббревиатурами, принятыми в области новейших технологий, поразмыслить о положительных и отрицательных последствиях развития научно-технического прогресса и даже с помощью машины времени переместиться назад, в мир своего детства, и пофантазировать о том, каким нам представляется будущее. Повторю, что в данном обучающем ресурсе представлены вопросы, которые могут стать темой домашнего эссе для закрепления изученной лексики. Представляется, что дополнение урока по терминологии научно-технических специальностей такими видеопросмотрами позволит поддерживать интерес учащихся к изучению терминов специальности, ускорит их запоминание и уверенное употребление в нужном контексте. Хотелось бы также отметить, что часть видео-уроков можно рассматривать как прикладное обучение в курсе практики перевода (это касается уроков по грамматике, фонетике, фразеологии английского языка, к примеру № 13 – Grammar, № 64 Prepositions ( Предлоги), № 72 English Tense (Время английского глагола), № 27 Noun and Verb (Существительное и глагол), № 33 Questions and Answers (Вопросы и ответы) и др.), в то время как определенные уроки, например № 39 – Деньги, № 66 – Идиомы, а также большое число уроков о чувствах и переживаниях человека под названием Действие, Совершая ошибки, Страх, Юмор, Вредные привычки, Жалобы, Влияние, Смерть и др., могут безусловно служить образовательным подспорьем для изучения терминологии при подготовке переводчиков по таким специальностям, как экономика и менеджмент, психология, общественные связи.

**Электронный ресурс Би-Би-си.** Проиллюстрируем возможности информатики для изучения языка специальности на примере образовательного ресурса Би-Би-си (Британская широковеб-корпорация). Learning

English («Изучаем английский язык») сайта Би-Би-си – один из наиболее основательных, объемных и известных ресурсов среди English learners – всех, кто изучает английский язык в мире. Интернет-домен Русской службы Би-би-си был зарегистрирован в январе 1998 года. Первоначально сайт [bbcussian.com](http://bbcussian.com), на котором размещалось расписание передач с координатами лондонской редакции, делала группа энтузиастов из числа сотрудников службы. В течение следующих двух лет на сайте появилась своя команда журналистов, готовившая и обновлявшая новостные материалы. С конца 1990-х годов началось радиовещание Русской службы Би-би-си в Интернете. В 2000 году руководство Всемирной службы Би-би-си решило разработать единый дизайн и ввести единую систему публикаций для сайтов всех языковых служб. С осени 2000 года сайт Русской службы Би-би-си стал обновляться круглосуточно семь дней в неделю. В 2001 году на сайте появился и начал развиваться интерактивный отдел, предложивший российской интернет-аудитории регулярно обновляемые форумы с актуальными темами для обсуждения. Русская служба Би-би-си прекратила радиовещание 26 марта 2011 года, сохранив вещание в Интернете и через спутник. Сегодня на главной странице сайта размещены регулярно обновляемые подкасты: лучшие сюжеты радиопрограмм, спортивная сводка, уроки английского языка и бизнес-новости.

Одной из рубрик сайта является путеводитель, в котором публикуются учебные материалы по истории и культуре англоязычных стран. В этой рубрике, в частности, представлен урок под названием «Наука и техника по-английски» с целью позволить будущим переводчикам ориентироваться в научной терминологии. Преимущество данного ресурса заключается в том, что наряду с английскими терминами представлены их русские значения, что поможет переводчику при переводе с исходного языка

(ИЯ) на язык перевода (ПЯ). Это такие термины, как Nanotech – сокращение от nanotechnology – нанотехнология (область науки, занимающаяся производством материалов и изделий сверхмалых размеров); Hi-tech – передовая, инновационная технология; Hi-definition – высокое разрешение (в сочетании с другими словами: HD TV – high-definition television – телевидение высокой четкости); Cyber – кибер (приставка означает нечто относящееся к компьютеру или интернету; пример: cybercafe – интернет-кафе); Emissions – выделения, выхлопы или выбросы (газа, тепла или света); Bunsen burner – бунзеновская горелка (газовая горелка, названная по имени немецкого химика Бунзена; устройство широко применяется в научных лабораториях для подогрева жидкостей или газов). В оборот переводчика вводятся также полезные выражения: Through trial and error – методом проб и ошибок; a side effect – побочный эффект и др.

Изучение лексики специальности на сайте Би-Би-си может быть дополнено выполнением проверочных заданий в виде тестов. В разделе Learning English сайта Русской службы Би-би-си размещено на данный момент более 70-ти проверочных тестов онлайн для тех, кто изучает современный английский язык. Выбирайте тестовое задание на интересующую вас тему и проверяйте свои знания. Над созданием проверочных заданий работали ведущие эксперты преподавания английского языка, что гарантирует высокое качество учебных тестов и эффективность их использования, как для самостоятельной работы, так и для занятий в группе под руководством преподавателя. Несмотря на то, что тесты размещены по мере их создания и появления на сайте, можно выделить несколько основных разделов, позволяющих судить о широком грамматическом и лексическом охвате данных материалов. Часть тестов посвящена знанию традиций церемониальной Англии и может успешно дополнить курс страноведения по Великобритании. Весьма внушительную часть составляют тесты по английской грамматике, например

четыре теста только на использование предлогов, – так что любая грамматическая тема может быть проконтролирована преподавателем через использование теста по изученной теме. Следует положительно оценить тот факт, что в последнее время в раздел тестов были добавлены тесты по языкам специальности, в данном разделе представлена экономика, юриспруденция, военное дело, авиация, наука и техника. Представляется, что в будущем, с учетом интереса к языку специальности, этот раздел будет расширяться и дополняться введением тестов по другим профессиям.

Тест на знание научной лексики проверяет знание таких слов, как *to invent* – изобретать, *an inventor* – изобретатель, *to discover* – открывать, делать открытие, обнаруживать и др. Например, первый вопрос теста сформулирован так: Когда я вырасту, я хочу стать (изобретателем), создать машину времени и попасть в будущее. (*When I grow up I want to be an ... and make a time machine to visit the future.*) Тестируемому предлагается выбрать правильное слово из четырех возможных: *inventive*, *inventor*, *invention*, *invent*. Представлены английские части речи: прилагательное *изобретательный*, существительное *изобретатель*, существительное *изобретение*, глагол *изобретать*. Для правильного ответа следует выбрать существительное «*inventor*» – «изобретатель».

В каждом тесте содержится шесть вопросов, на которые необходимо ответить путем выбора правильного ответа и нажатия на него мышкой. В случае корректно выбранного ответа, вам засчитывается балл. Максимальное число баллов за тест – шесть из шести. Всякий раз при выставлении балла система отвечает на ваш выбор в виде реплик «Правильно» или «Неправильно», объясняя при этом основное правило или слово, которые применяются в заданном вопросе. Это заставляет учащегося мобилизоваться и стремиться набрать максимальное количество баллов. В случае неправильных ответов система позволяет вернуться

вновь к началу теста и выполнить его вторично, и так неограниченное число раз до получения максимально возможного правильного результата из шести баллов. Это позволяет учащемуся объективно оценить свои знания по данному вопросу и устойчиво запомнить правильные термины. Собственно говоря, через небольшое время можно вновь проделать тест и окончательно проконтролировать себя на знание лексики специальности. Подобный метод заучивания терминологии полностью соответствует общепризнанным стандартам. Многие английские авторы неоднократно подчеркивали, что помимо грамматики в сферу тестирования необходимо включать и лексику. Так, в предисловии к Кембриджскому изданию “Test Your English Vocabulary in Use” («Проверь знание английского вокабуляра») авторы подчеркнули: “It is a useful way of helping yourself to fix the vocabulary you are working on in your long-term memory” {McCarthy Michael 2010: p. 5} (Переведем это высказывание: «Путем тестирования себя на знание лексики можно содействовать закреплению лексики в Вашей долгосрочной памяти»).

**Электронные словари.** Следует также отметить, что выполнение любого электронного задания позволяет в виде параллельной вкладки подключить электронный словарь или использовать иные лексикографические устройства, которые помогут ориентироваться в текстах, правильно читать и выполнять разнообразные задания. Тем самым увеличится скорость обучения, а соответственно, и объем изученного материала, что играет положительную роль в плане поддержания у учащихся интереса к изучаемым темам и предмету в целом. При этом закладываются компетенции правильного использования лексикографических носителей для поиска термина, нахождения его лексического значения. Подразумевается поиск перевода слов и словосочетаний терминологического характера, учет грамматической и синтаксической структуры предложения при переводе,

овладение умением выражать одну и ту же мысль разными языковыми средствами. Следует отметить и то, что в двадцать первом веке информационных технологий учащиеся, что называется по определению ориентированы на подобный способ обучения. Он также и весьма демократичен, так как позволяет каждому осуществлять свой собственный поиск, без оглядки на учителя и соседа по парте.

**Заключение.** Таким образом, современные электронные образовательные ресурсы могут оказать существенную поддержку преподавателю иностранного языка при изучении языка специальности и формировании переводческих компетенций. Доступность, современное оформление, обновляемость материалов делают их весьма привлекательными для решения образовательных задач. Они позволяют на занятии осуществить синтез лексики, грамматики и фонетики, так трудно достигаемый вне стен учебного заведения; превратить заучивание отдельных терминов в увлекательный процесс. Свобода выражения, культура английской речи ведущих и ее эмоциональная окрашенность абсолютно естественно воспринимаются на занятии, разрушая при этом невидимую жесткость дидактических методик, и органично вписываются в обучение. Наконец, подключение библиографических ресурсов позволяет параллельно выстраивать компетенции уверенного пользователя основных типов словарей для профессиональных целей. При всем этом даже самое превосходное оснащение вузов компьютерными классами не гарантирует само по себе превосходных результатов. Использование новых информационно-коммуникационных технологий в обучении становится эффективным только при профессиональной навигации по электронным ресурсам, которое обеспечивается преподавателем, сохраняющим свою ведущую роль в образовательном процессе.

### Литература

1. *Авербух К.Я. Карпова О.М.* Лексические и фразеологические аспекты перевода. – М.: «Академия», 2009.
2. *Стариченок В.Д.* Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
3. *McCarthy Michael, O'Dell Felicity.* Test Your English Vocabulary in Use. – Cambridge University Press, 2010.
4. <http://www.youtube.com/watch>
5. [http://www.bbc.co.uk/russian/learning\\_english](http://www.bbc.co.uk/russian/learning_english)

**Е.А. МАЛЫХ, Т.Н. СТАНИЛОВСКАЯ**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва*

### **НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДОКУМЕНТОВ ОБ ОБРАЗОВАНИИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

В РУДН студенты помимо своей основной специализации получают дополнительное языковое образование переводчика. После окончания модульного курса продолжительностью 4 года студентам выдается диплом установленного образца.

В соответствии с российскими административно-правовыми нормами наш диплом имеет следующую форму:

Федеральное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ

ДИПЛОМ  
о профессиональной переподготовке  
PRC 13 000000

Документ о квалификации

Настоящий диплом свидетельствует о том, что  
ФИО  
прошел(ла) профессиональную переподготовку в (на)  
по программе дополнительного профессионального  
образования

Итоговая аттестационная комиссия решением от  
подтверждает присвоение квалификации

и дает право на ведение профессиональной деятельности в  
сфере

МП    Председатель  
        аттестационной комиссии  
        Ректор

МОСКВА

Дата выдачи  
Регистрационный номер

Существуют разные варианты перевода документации, однако в административно-правовой сфере есть стандартные функционально терминологические соответствия, использование которых приоритетно по отношению к

описательным вариантам перевода, если речь идет о документах.

В стандартной документации текст обеспечивает юридическую значимость, и, следовательно, не должен допускать различных толкований. Стандартизация языка документов, при которой любая фраза должна иметь только одно значение и толкование, обеспечивает документу юридическую силу.

Общие принципы оценки возможных вариантов при работе с документами административно-правового характера – это учет данных энциклопедий (в том числе и Encarta), словарей, опыт переводчиков, которые переводили материалы для журналов и т.д., однако приоритетом остается оригинальный источник максимально аналогичного функционального назначения.

В ходе обсуждения перевода данного диплома на английский язык специалистами различных кафедр иностранных языков РУДН рассматривались разные варианты. Спорным оказался вопрос о переводе словосочетания «профессиональная переподготовка». Предлагалось два вида перевода, а именно: “retraining” и “conversion”.

Официальные англоязычные источники – англоязычные сайты объясняют “postgraduate conversion course” следующим образом: 1. “While a conversion course normally implies a degree that will prepare you for a specific career path, many courses could be considered ‘conversion’ in that **you are taking up a new area of study that does not relate closely to your undergraduate degree.** (Курс предусматривает **новый вид профессиональной деятельности относительно сферы деятельности после окончания бакалавриата).**

(<http://targetcourses.co.uk/advice/choosing-a-postgraduate-course/kick-start-your-career-a-postgraduate-conversion-course>)

Это обычно одногодичные курсы, некоторые в зависимости от квалификации могут длиться 2 года.

2. “A postgraduate conversion course usually takes one year to complete and can increase your knowledge and your **transferable skills**. It affords you the opportunity to fast-track into **a new career without having to start again from scratch**”(Курс позволяет начать карьеру в новой сфере без прохождения обучения с «самого начала» за счет расширения знаний и переноса базовых навыков в новую сферу деятельности).

(<http://careers.ulster.ac.uk/documents/PostgraduateConversionCoursees2013.pdf>).

Данный вариант перевода не вполне соответствует содержанию предлагаемой нами программы, так как наше обучение длится 4 года и проходит параллельно с получением высшего образования по специальности. РУДН готовит переводчиков профессионально ориентированных текстов в рамках программы ДПО. Данная программа включает в себя **профессиональную переподготовку**, которая предусматривает: *совершенствование знаний по имеющейся специальности* или *получение дополнительной квалификации*, что практически является аналогом второго высшего образования. По окончании программы выдается диплом о профессиональной переподготовке, удостоверяющий получение дополнительной квалификации.

Так как приоритетом является оригинальный источник максимально аналогичного функционального назначения, то *Professional retraining course* в большей мере отвечает требованиям перевода, а основанием для этого служат названия соответствующих курсов и программ на сайтах организаций и образовательных центров Великобритании, которые занимаются профессиональной переподготовкой специалистов для ведения **НОВОГО** вида деятельности относительно предыдущей квалификации.

Представленный выше анализ позволил прийти к выводу, что название диплома на русском языке было бы правильнее несколько изменить:

ДИПЛОМ О ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
«ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ»

Тогда перевод названия русского диплома на английский язык возможно было бы перевести следующим образом:

Diploma of Supplementary Training  
“Translator in the Field of Professional Communication”

Таким образом, мы видим, что перевод простых на первый взгляд русских документов на английский язык требует от переводчика тщательного сравнительного анализа не только языковых форм, но и социокультурных особенностей составления подобных документов в разных странах.

**В.В. МАЛЬЦЕВ**

*Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь*

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА.  
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ**

**Введение**

С самого начала теоретического изучения переводческой деятельности в центре внимания исследователей находился процесс перевода, понимаемый как совокупность действий переводчика по созданию текста перевода. Изучение перевода как процесса противопоставлялось анализу перевода как результата (то есть текста перевода в сопоставлении с текстом оригинала) и должно было придать теории перевода динамический характер. Последующее развитие переводоведения привело к рассмотрению перевода в широких рамках межъязыковой коммуникации, что устраняло противопоставление процесса перевода его результату. Процесс перевода принципиально не наблюдаем, и о нем можно судить лишь косвенным образом, изучая его результаты. По этой причине суждения о переводческой компетенции, о том, как реально переводчик осуществляет перевод, какие проблемы и каким образом он решает в процессе перевода, носят, как правило, гипотетический характер. Изучение мыслительных операций переводчика в процессе перевода остается одним из наименее разработанных разделов современной теории перевода.

Для того, чтобы восполнить в определенной степени этот пробел в Минском государственном лингвистическом университете был проведен интересный психолингвистический эксперимент, по материалам исследования немецкого переводоведа Ханса П. Крингса. Для изучения процесса перевода был применен известный в

психологии экспериментальный метод “думания вслух” (think aloud). Участникам эксперимента предлагалось переводить тексты с иностранного языка на родной (русский), вербализуя при этом все свои размышления, так сказать, мысля вслух. Все высказанное испытуемыми записывалось на пленку и затем подробно анализировалось, включая зафиксированные на пленке невербальные соматические и паралингвистические звуки, паузы, сопутствующие действия и т.д. В результате такого анализа были получены определенные фактические данные расширяющие представления о сущности процесса перевода и доказывающие возможность и целесообразность его экспериментального изучения.

#### **1. Характеристика испытуемых**

В эксперименте принимали участие 11 человек: 8 студенток и 3 студента 5 курса факультета английского языка из 504, 505 и 506 групп Минского государственного лингвистического университета.

Сенько Татьяна Эдуардовна	– группа 505,
Шорец Ольга Михайловна	– группа 505,
Чеботарева Екатерина Александровна	– группа 504,
Панасенко Алена Ивановна	– группа 504,
Белявский Геннадий Николаевич	– группа 505,
Апон Анжелика Витальевна	– группа 505,
Яцук Михамил Михайлович	– группа 505,
Гречко Анна Витальевна	– группа 505,
Павлова Ольга Владимировна	– группа 506,
Урбанович Ольга Вячеславовна	– группа 506,
Самсонов Андрей Михайлович	– группа 505.

Овладение иностранным языком – сложный процесс, который прямо или косвенно затрагивает все уровни психической деятельности и завершается этапом высшего уровня усвоенности иностранного языка. Основным признаком такого уровня следует считать совокупность навыков и сложных умений, которая характеризует

свободное владение языком. Экспериментально выявлено существование многих уровней усвоенности иностранного языка. На низшем уровне иноязычные комплексы осознаются на базе родного языка, на высшем – наблюдается совершенное развитие всей системы иноязычной речи. Некоторые испытуемые утверждают, что могут изъясняться на иностранном языке, не думая при этом на родном (испытуемые С.Т., Ч.Е., П.А., А.А., Я.М., С.А.), другие же, говоря на иностранном, думают на родном.

Иноязычная речь понимается испытуемыми не всегда беспереводно, т.е. без участия родной речи. Многие указывают на наличие временами переводного понимания; как правило, отмечается большая трудность восприятия иноязычной речи по сравнению с родной (эта трудность связана с переводом на родной язык). Наблюдается осознанное стремление мыслить на основе иностранного языка.

На вопрос о том, бывают ли моменты, когда иноязычная речь воспринимается как родная, получены во многих случаях положительные ответы. При переключении с иностранного языка на родной иногда повторяется последнее иноязычное словосочетание или слово с целью уточнить их значение (слово повторяют, чтобы осмыслить его на родном языке). Говорить на иностранном языке с изменением темпа речи так же трудно, как и воспринимать иноязычную речь с темповыми изменениями, но некоторые испытуемые (Ч.Е., А.А., Я.М., С.А., П.А.) отмечают эти затруднения только при говорении (возможно из-за отсутствия проверки и самопроверки процесса аудирования). Наиболее слабое владение в этой группе испытуемых наблюдается у лиц с переводным аудированием и говорением. За ними следуют те, у кого хотя бы один из указанных процессов является частично беспереводным. Последние ответили отрицательно на вопрос о том, кажется ли им иногда при восприятии иноязычной речи, что это речь родная (иначе говоря, могут ли

они “забывать себя” в иностранном языке). Таким образом, в числе 11 испытуемых мы встречаем различные уровни усвоенности иностранного языка: от весьма неполноценного владения, т.е. те лица, которые достигли только переводного уровня в усвоении иностранного языка (Ш.О., Б.Г., Г.А., П.О., У.О.) до уровня почти полностью развитых иноязычных видов речевой деятельности (С.Т., Ч.Е., П.А., А.А., Я.М., С.А.).

## **2. Рассмотрение результатов эксперимента**

Центральным в анализе экспериментальных данных является понятие “переводческая проблема”. Изучение высказываний испытуемых (протоколов эксперимента, полученных путем транскрибирования магнитофонных записей) показывает, что отдельные части текста переводчик переводит, не задумываясь (ничего не вербализуя), автоматически на основе имеющегося в его памяти эквивалента, прочно ассоциируемого с данной единицей исходного текста. Во всех остальных случаях, когда переводчик затрудняется сразу дать перевод, считается, что он столкнулся с переводческой проблемой. Нужно было особо заботиться о том, чтобы обеспечить объективную процедуру выделения переводческих проблем. На основании полученных данных можно предложить два ряда критериев их выделения. Первый ряд главных критериев, наличие каждого из которых считается достаточным, включает:

1. Прямые или косвенные высказывания переводчика, что он испытывает трудности. (С.Т.: "... так, в этом я не сильна, к сожалению..."; Ш.О.: "downside, что такое, я не знаю.., я не понимаю..."; Ч.Е.: "О, Господи, ну и текстик!", П.А.:;....совершенно не знаю, что такое GBP..., не могу вспомнить это слово...", А.А.: "... что-то я вообще не понимаю, о чём тут ..."; У.О.: "... ой, я не переведу."; Г.А.: "... не хватает знаний, наверно..."; П.О.: "... так сразу не переведёшь, надо посидеть, разобраться.").

2. Указания на обращение к словарю. (Ч.Е.: "... надо посмотреть в словаре это слово..."; П.А.: "... так, всё правильно, я посмотрела это слово в словаре..."; Г.А.: "... полезно иногда консультироваться со словарём...").

3. Проблемы в переводе, осознанные переводчиком. (Ч.Е.: "... так, что-то не то, downside надо куда-то поместить..."; Б.Г.: "... так, как это лучше сказать по-русски-то?"; А.А.: "...так, что это за pressure? Причём здесь pressure?"; Г.А.: "... ну, как же это может быть последними, если здесь есть слово latest?").

Второй ряд включает второстепенные критерии, которых должно быть не менее двух, чтобы идентифицировать переводческую проблему. К таким критериям относятся:

1. Обсуждение переводчиком двух или более альтернативных вариантов перевода. (С.Т.: "... процент, процентная доля, процентная ставка..."; Ч.Е.: "... проблемы, "головная боль", скорее всего "головная боль" тут подойдёт..., ... это, скорее, даже не "тяготить", а "тормозить" экономику...", ... data – сведения, факты, данные; здесь лучше сказать "данные" ...").

2. Внесение исправлений в текст перевода. (С.А.: "... по сообщениям Би-Би-Си, точнее не Би-Би-Си, а Си-Би-Ай, т.е. банка кредита и коммерции..."; П.А.: "... Валового Национального, нет, Внутреннего Продукта Британии.").

3. Подчёркивание каких-то ("трудных") мест в оригинале. (Я.М.: "... здесь предложение длинное, нужно вникнуть..."; Ш.О.: "... что-то я здесь не пойму, что к чему..."; У.О.: "... это я не знаю, сейчас переведу вторую часть пока...").

4. Высказывание переводчиком неудовлетворённости результатами перевода. (Ш.О.: "... я не довольна своим переводом, так как ничего не поняла вообще, что перевела..."; Ч.Е.: "... я не удовлетворена, честно скажу,

своим переводом..."; С.А.: "... мог бы перевести и лучше ...").

5. Обращение в ходе рассуждения к обще-теоретическим принципам перевода. (Ч.Е.: "... продукт, наверно, не важно, надо смысл перевести..."; Б.Г.: "... как это лучше сказать по-русски?"; П.О.: "... тем не менее основной риск, так, “downside” пока опустим..."; У.О.: "... environment можно опустить, не будем его переводить, смысл не теряется..."; С.А.: "... будет “продолжение давления на общую”, скажем так, “экономическую активность” или, может как-нибудь по-другому перефразировать»).

6. Наличие паузы.

7. Наличие паралингвистических указаний на затруднение (вздохи, стоны, смех).

8. Ошибки в переводе.

Таким образом, переводческая проблема может возникать как вследствие недостатка у переводчика каких-то знаний, так и при необходимости выбора среди каких-то, уже известных ему вариантов.

Далее, высказывания переводчиков дают возможность выделить среди переводческих проблем трудности понимания и трудности передачи. При этом последние могут быть чисто трудностями передачи (например, при полном понимании текста) и могут быть связанными с трудностями понимания.

Оказывается возможным также различать трудности, связанные с недостаточной языковой компетенцией переводчика и с недостатками в его собственно переводческой компетенции (при первичных проблемах передачи). Особо следует отметить случаи, когда переводчик обнаруживает непонимание элемента оригинала и, тем не менее, даёт правильный перевод (путём заимствования или пословного перевода).

Основная часть анализа протоколов эксперимента посвящена выявлению "переводческих стратегий", которые определяют характер действий переводчика, составляющих процесс перевода. Под "стратегиями перевода" понимаются потенциально осознанные планы переводчика, направленные на решение конкретной переводческой задачи. Предлагается различать "макстратегию" – способы решения целого ряда переводческих проблем и "микстратегию" – пути решения одной проблемы.

С точки зрения макстратегии в процессе перевода выделяется 3 этапа: предпереводческий анализ оригинала, собственно перевод, и постпереводческая обработка текста – проверка и коррекция перевода. При этом первый или третий этап у некоторых испытуемых отсутствовал.

Предпереводческий анализ характеризуется следующими особенностями.

- Отмечается различие в степени изолированности этого этапа от последующего. Одни переводчики сначала прочитывают текст оригинала, стремясь понять его содержание, лишь потом приступают к его переводу (А.А., Я.М). Другие же в процессе чтения ищут переводческие соответствия отдельным элементам оригинала. Предполагается, что понимание текста при чтении может достигаться одним из 2 путей. Одни сначала охватывают общее содержание и затем идут от понимания целого к деталям (top down), другие идут к пониманию целого от деталей (bottom up). Отмечается также, что некоторые испытуемые опускают при переводе трудные места, откладывая их перевод на "потом" (У.О.: "... это я не знаю, сейчас переведу вторую часть пока..."). Как правило, переводчик сначала быстро формирует грубый, приблизительный перевод, основанный на имеющихся у него ассоциативных связях между единицами двух языков, а затем начинает его шлифовать, изменять и корректировать.

• Стратегия переводчика варьируется в зависимости от того, решает ли он проблемы понимания или проблемы передачи. В первом случае в качестве основы для достижения понимания используются: информация, извлекаемая из различных видов контекста, логические выводы и рассуждения, а также словари. Во втором случае обнаруживается целый ряд стратегических приёмов. Прежде всего в большинстве случаев в процессе перевода происходит сопоставление нескольких возможных вариантов, которые, как берутся из словаря, так и дополняются переводчиком за счёт синонимов и парафраз.

• Окончательный результат может быть одним из первоначально сопоставляемых или отыскиваться заново, если все они были отвергнуты. Эксперимент показал, что первый вариант значительно чаще берётся из словаря, чем окончательный. При этом оказалось, что если в словаре даётся единственное соответствие, то оно нередко используется в переводе даже при непонимании переводчиком значения переводимого слова, хотя это подчас приводит к ошибке.

• Во многих случаях у переводчика для переводимого слова существует некий основной эквивалент в другом языке, с которым в его памяти установлена непосредственная, постоянная и равнозначная связь. Именно такой эквивалент (разный у разных переводчиков) прежде всего возникает в качестве первого варианта перевода. Однако такие основные эквиваленты есть далеко не у всех единиц оригинала, часть из них формируется в процессе перевода, порой недостаточно правильно, на основе чисто внешнего звукового или структурного подобия. Анализируя экспериментальные данные, можно сделать интересный вывод об отсутствии прямой зависимости окончательного варианта перевода от процедуры его выбора: одинаковый

результат может быть достигнут разными путями. При переводе с иностранного языка на родной главная стратегия переводчика заключается в перевыражении основного эквивалента ПЯ, в частности, для поиска наиболее употребительного варианта. Реже встречается комбинирование нового соответствия, наблюдается больший разброс предварительных вариантов.

- Большой интерес представляют наблюдения о процедуре оценки и выбора вариантов. Согласно данным эксперимента, оценка варианта может производиться либо путём его сопоставления с проблемной единицей исходного текста (3/4 всех случаев), либо независимо от неё. При сопоставлении вариантов они оцениваются абсолютно как "хороший" или "плохой" или относительно: вариант А лучше Б. Выбор варианта обуславливается либо тем, что он удовлетворяет переводчика, либо тем, что он кажется ему лучше других ("за неимением лучшего"). Вариант перевода оценивается по следующим основным параметрам: степень соответствия единице оригинала, приемлемость с точки зрения ПЯ, соответствие общим принципам перевода, понятность для читателя перевода.

- Соответствие единице оригинала оценивается по наличию/отсутствию расхождений в семантике слова, его употреблении, контекстуальном значении и коннотации. Источники информации, на которых переводчик основывает своё суждение, включают: языковые знания переводчика, сведения из двуязычного и одноязычного словаря, анализ контекста, а также использование обратного перевода.

- Любопытен список общих правил, которыми руководствуются переводчики. На первом месте здесь стоит требование дословности: переводчик предпочитает вариант, который более дословно воспроизводит оригинал. Затем идёт требование избегать многословных описаний: считается, что объём перевода не должен превышать объём оригинала более, чем на 10 %. К числу таких принципов также

относятся: требование переводить одинаковые слова одним и тем же словом, а разные слова (не синонимы) разными словами; требование предпочитать исконные слова иностранным; требование правильного использования словаря. К сожалению, полученные данные не позволяют судить о том, откуда взялись эти переводческие принципы: сформировались ли они на основе каких-то теорий перевода или стихийно возникли в сознании переводчиков.

Как уже указывалось, поиск заканчивается, когда переводчик удовлетворён найденным эквивалентом или решает, что лучшего у него нет. Могут быть и такие случаи, когда переводчик не удовлетворён ни одним из найденных вариантов. В этом случае переводчик избирает путь, под названием "стратегия редукции". Она включает отказ от воспроизведения отдельных элементов оригинала, упрощённую передачу, прямой перенос в перевод иностранного слова (детериорация, фьючерсы). Обнаруживается также использование своеобразной "стратегии перестраховки", когда переводчик, будучи не уверен, что ему удалось правильно решить переводческую проблему, выбирает наиболее общий вариант с неясным или амбивалентным значением, который можно истолковывать по-разному (deterioration переводили как "спад", could add further pressure – "повлияет" в отрицательном смысле и т.д.).

Следует указать и на некоторые особенности поведения испытуемых, которые не могут быть признаны правильными. Участники эксперимента не задумываются о цели перевода, функции оригинала, характере адресата, для которого они предназначают перевод. Они подчас неохотно пользуются словарём, пытаются переводить не понимая, предпочитают "туманные" варианты, нарушают нормы родного языка. Подобные недостатки можно объяснить тем, что испытуемые не были профессиональными переводчиками, хотя и достаточно много переводили в процессе изучения иностранного языка.

**Заключение.** Подводя итог, можно сформулировать некоторые общетеоретические выводы, касающиеся закономерностей процесса перевода. Так, следует обратить внимание на то, что анализ ошибок перевода не даёт достоверных данных ни о наличии переводческих проблем, ни о степени понимания оригинала переводчиком. В ходе эксперимента отмечались случаи, когда ошибочный перевод давался при отсутствии проблемы, а проблема решалась без ошибки. Аналогичным образом ошибки в переводе допускались и при правильном понимании оригинала, а порой, напротив, переводчик переводил правильно без полного понимания переводимого отрезка.

Несомненный интерес представляет и отмеченная выше выявленная в ходе эксперимента ведущая роль родного языка. При переводе с иностранного языка – преобладание оценок вариантов перевода по степени их уместности и приемлемости в родном языке.

Заслуживает особого упоминания значение дословного перевода. Во-первых, при составлении ряда вариантов, из которого будет выбираться (эквивалент), первым, как правило называется дословный вариант. Во-вторых, обдумыванию окончательного варианта перевода предложения обычно предшествует грубый (дословный) предварительный перевод, который затем обсуждается и улучшается. И, наконец, многие переводчики считают стремление к дословности одним из главных принципов перевода.

Полученные нами данные представляют определённый теоретический и практический интерес. Можно спорить о том, насколько полно и точно «думание вслух» переводчика отражает реальный процесс перевода, насколько обоснован был выбор испытуемых, достаточным ли было их число, но попытка получить более или менее объективные данные об этом сложном и ненаблюдаемом процессе заслуживает одобрения. Несомненно, возможности

экспериментального изучения перевода ещё далеко не исчерпаны.

### **Литература**

1. *Богин Г.И.* Психологические вопросы учебного перевода. – М., 1965. – 68 с.
2. *Комиссаров В.Н.* Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. – В кн.: *Общая теория перевода.* – М.; ЧеРо, 1999. – 134 с.
3. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. – М.; Московский Лицей, 1996. – 208 с.

**М.М. МИХЛИК**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва*

### **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: НОВЫЕ ЧЕРТЫ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА**

**Аннотация:** В статье рассматривается влияние развития информационных технологий на средства и способы коммуникации в современном обществе. Исследуется ряд возникающих в новой коммуникативной среде аспектов, затрагивающих деятельность переводчика. Производится анализ программных, аппаратных и технических средств, необходимых в работе переводчика с точки зрения создания «благоприятной коммуникативной среды».

**Ключевые слова:** Информационные технологии, программные средства, аппаратные средства, коммуникация, благоприятная коммуникативная среда.

## **Information Technologies Development: Communication Aspect New Characteristics and Translator's Work**

**Mikhail Mikhlik**

### **Abstract**

Information technologies development influencing the means and ways of communication in modern society is considered in the article. A number of aspects appearing in the new communicative environment and dealing with translator's activity are investigated. Special mention is made by the author to analyzing hardware, software and technical means required as translator's facilities for creating «favourable communicative environment».

**Key words:** Information technologies, software, hardware, communication, favourable communicative environment.

### **Введение**

Бурное развитие информационных технологий (ИТ) в последние два десятилетия явилось одним из основных факторов глобализации общества. При этом философская мысль уже окрестила XXI век веком информационного общества.

В информационном обществе коммуникация, её способы и средства быстро изменяются, приобретая качественно новые черты. В свою очередь изменения способов и средств коммуникации приводит к тому, что культурная среда во всех её аспектах меняется. Эти изменения находят свой отклик, накладываясь на взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка.

Коммуникация как передача и прием значимой информации от субъекта к субъекту (субъектам) в информационном обществе реализуется помимо традиционных способов (т.е. посредством устной и письменной речи), – новыми способами, включающими в себя возможности новых средств коммуникации, возникших вследствие развития ИТ.

Смартфон, планшет, ноутбук с мобильным Интернетом, Skype, e-mail, социальные сети, широкие возможности передачи аудио- и видеоконтента с выходом на практически неограниченную по масштабам аудиторию, – всё это приводит к интенсификации коммуникации.

Причем все в большей степени восприятие субъектом информации органами восприятия (слух, зрение, органы обоняния) происходит опосредованно, через новые средства коммуникации.

### **Изложение основного материала**

В информационном обществе наблюдается качественный сдвиг способов коммуникации.

- 1) «Удельный вес» части информации, передаваемой напрямую вербально от субъекта к субъекту, уменьшается или модифицируется, осуществляясь посредством технических средств.

При этом часть информации утрачивается из-за отсутствия рефлексии, возникающей при контакте «глаза в глаза».

- 2) Доля информации, отражающей изменения окружающего мира, их масштаб и глобальность, непрерывно растет. Это в свою очередь приводит к изменению менталитета субъекта, отражается на его деятельности в самых разных сферах. Насколько интенсивно эти изменения влияют на языковую деятельность, еще предстоит выяснить, исследуя взаимосвязи лингвокультурологии с когнитивной лингвистикой, психолингвистикой и прагматическим лингвистикой (дающей, к примеру, возможность высветить этнокультурологические аспекты коммуникации).
- 3) Удешевление и ускорение доступа к информации ведет, с одной стороны, к оптимизации условий коммуникативности субъекта, с другой, – отсекаются

целые пласты, массивы информации, которые ранее, вне воли субъекта, достигали его сознания.

- 4) Проявлением качественного сдвига способов коммуникации является возникновение возможности осуществлять коммуникацию
  - а) в любой момент времени,
  - б) на любое расстояние,
  - в) между субъектом и большим количеством реципиентов, т.е. коммуникация приобретает возможность становиться массовой.

Все это – показатели интенсификации коммуникации.

Одной из причин качественного сдвига способов коммуникации явилась ее алгоритмизация и технологизация. При этом технические средства выступают и как способ коммуникации, и как аспект, влияющий на полноту информации и на степень рефлексии между субъектом и реципиентом.

С усовершенствованием ИТ и технических средств коммуникации, влияние (отрицательное) этого аспекта на «полноту» коммуникации (с точки зрения передачи цвета, запаха, «эффекта присутствия» – 3-х мерная графика, скорости доступа к информации (голосовой поиск) и др.) будет уменьшаться.

Процессы глобализации, качественные сдвиги в способах и возможностях коммуникации, интенсификация коммуникации и естественная, экономически обусловленная потребность в массовой коммуникации приводят к тому, что возможности коммуникации опережают возможности адекватной трансляции информации.

Отсюда возникает необходимость в

- а) автоматизации трансляции информации (при сохранении адекватности). Как известно, эта работа происходит, сталкиваясь со многими трудностями;

б) унификации кода (языкового), выборе универсального языка с целью решения задачи автоматизации трансляции.

Процесс интенсивного изменения способов коммуникации находит свое выражение в том, что лингвокультурные объекты (как единицы, в которых диалектически связано языковое и внеязыковое содержание) приобретают новые черты. Проявление этого наблюдается как на субъективном, так и на объективном уровне.

Например, освещение в СМИ (реклама и пр.) фактов, связанных с деятельностью какого-либо субъекта, скажем компании или корпорации, приводит к изменению ее так называемого «социального веса» (по аналогии с устоявшимся выражением «политический вес»).

Если говорить в широком смысле, то можно выделить такую категорию как «социальный вес» ряда объектов (как единиц языка), которую необходимо учитывать при трансляции информации для создания у реципиента информации адекватного представления об объекте информации.

Прежде всего это актуально для социокультурных объектов и особенно актуально для фоновой информации (представляемой как совокупность социокультурных сведений, характерных лишь для одной нации или национальности и отраженных в ее языке).

Можно выделить количественные и качественные изменения характера коммуникации. Из наиболее заметных качественных изменений следует отметить изменение стиля. Научный стиль «демократизируется», грамматический строй – упрощается. Наблюдается движение к некоторой усредненной, нейтральной, охватывающей довольно широкий спектр вариаций «новой норме» – не литературный и не разговорный язык в их общепринятом понимании.

В современных художественных текстах, которые наряду с научными, традиционно составляли основу

литературного языка, повсеместно находят отражение изменения коммуникативной функции в обществе.

То же касается киносценариев, театральных постановок, современной интерпретации классики на сцене и в кино. В них находят свое отражение и проявляются черты вступившего в эпоху глобализации XXI века. Прежде всего – это «виртуализация» сюжетов, проявляющаяся в увеличении количества степеней свободы персонажей. Главный герой современного произведения, как правило, не ограничен в пространстве и во времени (часто с точки зрения и формы, и содержания, и мотивации, и пр.).

Виртуализация сюжета – черта современной языковой культуры. Она воспринимается как рефлексия на вступление общества в информационную эпоху. Скажем, то, что более полувека назад в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» или позже в романе «Сто лет одиночества» Габриэля Гарсия Маркеса воспринималось как предвосхищение, как шаг в новый большой и непознанный мир, в современной литературе, кино и драматургии воспринимается как констатация, отражение реалий современного бытия.

Новые черты языковой культуры – проявление рефлексии на формирующийся в условиях информационного общества новый менталитет.

Все более очевидным становится противоречие между, с одной стороны, неограниченным увеличением степеней свободы (свободы возможностей, поступков и пр. в пространстве и времени) и, с другой стороны, ограничениями, которые накладывает фоновая информация, социокультурность героя. Ведь границы между государствами и все, что из этого следует, – все еще долго будет являться объективной реальностью. Возможно, в этом противоречии одна из причин того, что литературный язык все более проявляется в некоем усредненном нейтральном стиле.

Часть фоновой информации в современном глобальном информационном обществе интернационализируется, и это находит свое отражение в лингвистической культуре в виде заимствований. Другая часть проявляется в виде реалий: гейши, сакэ, кантри-музыка, стиль фламенко и др. Какая-то часть переходит в статус исторического факта.

В сравнении с темпами развития массовой коммуникации в информационном обществе, развитие межкультурной коммуникации и, тем более, процесс интеграции культур не столь быстр. Он, несомненно, будет ускоряться по мере реализации одной из самых приоритетных задач ИТ-задачи создания искусственного интеллекта и решения задачи получения автоматически условно-адекватного перевода с любого языка (что, возможно будет являться дополнительным атрибутом человека уже в ближайшие 20–30 лет).

Условно-адекватный перевод с любого языка (без необходимости деления на уровни прагматических взаимоотношений) – перевод с учетом потерь части фоновой информации, реалий, различий ментальности. Для специалиста, желающего получить максимально адекватный перевод, «условность» может быть устранена посредством ссылок и дополнительных комментариев.

Как правило, ресурсы литератора затрачиваются сейчас не на исследования вглубь в пределах монокультуры, а чаще на отражения современного состояния общества, т.е. вширь, с попыткой охватить устоявшуюся интеркультуру, отношение к инокультурам и все, приходящее в национальную культуру извне – поток событий и явлений, диффузирующих в национальную культуру. И это, несомненно, является проявлением глобализации в лингвистической культуре. Таким образом, можно говорить о расширяющемся пространстве лингвистической культуры (национальной). При этом одновременно, так как ресурс

направлен на охват, освоение этого «пространства», его хватает обществу, чтобы довольствоваться лишь тем, что есть – нейтральным стилем в литературном языке и доступом к массовым, с точки зрения «массовых предпочтений», явлениям культуры.

Говоря о деятельности переводчика в наш информационный век, следует отметить, что независимо от специализации, технология его работы за последние два десятилетия претерпела кардинальные изменения и, буквально, в «режиме реального времени» продолжает меняться.

Прежде всего, это обусловлено быстрым темпом развития информационных технологий, комплексным изменением средств и способов коммуникации, интенсификацией коммуникативного процесса.

Еще двадцать лет тому назад оптимальным рабочим местом переводчика, занимающегося, скажем, переводом технических текстов, был стол с печатной машинкой, книжный шкаф с желательным большим спектром справочной литературы, всеми видами словарей (только типов, которых можно назвать навскидку, более двадцати) и множество папок, в зависимости от опыта работы, с отработанным и наработанным материалом. Как правило, опыт и материал накапливался в узкой специализации. Выход за рамки специализации делал работу значительно менее производительной и малорентабельной.

Основная часть времени при переводе уходила на работу со справочным материалом и оформление выполненного перевода, как правило, подготовку печатного варианта.

В нашу эпоху бурно развивающихся информационных технологий можно говорить о *благоприятной коммуникативной среде* (БКС) переводчика, обеспечиваемой современными средствами коммуникации – набором аппаратных и программных средств. В идеале БКС не

привязана локально к конкретному месту. Субъекту перевода требуется для работы лишь два ресурса (временной и финансовый) в случае оптимального подбора, скажем, программно-технических средств. Причем, стоимость мобильного Интернета имеет тенденцию быстро снижаться. Можно предположить, что в ближайшей перспективе урбанизированные территории станут зоной сплошного покрытия недорогим или бесплатным доступом в Интернет. Так что финансовый ресурс будет необходим в основном для реализации доступа к защищенному авторскими правами мультимедийному контенту и периодически обновляющимся программным средствам и приложениям.

Таким образом, работа переводчика сводится, при максимальной степени свободы, к работе с виртуальной информацией.

То есть БКС обеспечивается внешними факторами – это достаточный оптимальный

- а) набор мобильных аппаратно-технических средств и
- б) профессиональных умений и навыков.

Профессиональные умения и навыки делятся в свою очередь на три категории:

- 1) умение обращаться с гаджетами и программными средствами на уровне пользователя;
- 2) умение и навыки скомпилировать рабочую программную среду, оптимальную для выполнения спектра поставленных перед переводчиком задач, и умение корректировать и дополнять эту среду в случае изменения характера задач;
- 3) профессиональную компетентность субъекта как переводчика.

Программно-аппаратные средства претерпевают в настоящее время бум развития. Причем сервисно-программное обеспечение периодически обновляется автоматически, а прикладные программы пользователь-переводчик обновляет по своему усмотрению, в зависимости

от спектра решаемых задач. Поэтому минимально оптимальные характеристики гаджетов и их набор может быть определен на момент написания статьи плюс приблизительно шесть месяцев. Неуклонный рост числа инноваций приводит к тому, что жизненный цикл Hi-Techпродукции постоянно уменьшается. В минимальный оптимальный набор аппаратно-технических средств в данный период могут войти:

1. Смартфон

- с возможностью доступа в Интернет через сети Wi-Fi/3G/4G;
- с объемом оперативной памяти от 2 ГБ, операционной системой последнего поколения (Androidверсии 4.X, или IOS7), с достаточным объемом (приблизительно от 16 ГБ) встроенной памяти и/или памяти на сменном носителе (карта формата microSD) для использования данных мультимедиа (например, видео высокого разрешения) с возможностью отображения информации на другом (возможно большем экране);
- с безлимитным доступом в Интернет на максимально высокой скорости.

2. Приложения к смартфону (программные и функциональные возможности)

- диктофон с возможностью записи многочасового аудиоматериала: позволяет оперативно наговорить вариант перевода, подлежащий дальнейшему редактированию, а также записать по ходу комментарии и примечания;
- набор электронных словарей и справочного материала (в зависимости от спектра стоящих перед переводчиком задач), объем встроенной памяти, включая память на сменном носителе, позволяет практически не ограничивать себя в этом ресурсе;

- голосовой поиск, функция очень полезная, потенциально максимально ускоряющая процесс поиска справочной информации, но пока еще находится в процессе усовершенствования доработки;
- органайзер;
- встроенная фото/видео камера, позволяет оперативно принять заказ, а затем оперативно, сняв с экрана планшета или ноутбука, передать заказчику результат работы.

Недостатком смартфона является малый экран, порядка 4-5 дюймов по диагонали, неудобный для быстрого набора текста.

Смартфон служит для выполнения вспомогательных и оперативных функций.

### 3. Планшет

- как минимум реализует все возможности обозначенные в смартфоне;
- более удобен при работе с текстами за счет большего экрана, но несколько тяжелее и габаритнее смартфона.

### 4. Ноутбук или ультрабук (более компактная и легкая версия ноутбука)

- габаритнее и тяжелее предыдущих устройств, зато более удобен при работе с текстами, за счет большего экрана;
- имеет больше функциональных возможностей, может обеспечить работу с прикладными программами, реализующими машинный перевод, как вспомогательный ресурс;
- за счет больших габаритов и веса, в сравнении со смартфоном и планшетом, связывает определенным образом свободу действий переводчика.

При определении оптимальных условий работы переводчика можно выделить следующие основные критерии оптимальности:

- минимальная привязка к месту работы (или максимальная мобильность);
- минимальные габариты и вес средств коммуникации, максимальное время их автономной работы;
- минимальное время доступа к справочной информации;
- наличие коммуникационного оборудования с оптимальными требуемыми техническими характеристиками (оптимальными с точки зрения максимально быстрой и полной реализации поставленных перед переводчиком задач);
- максимально широкий спектр справочного, вспомогательного материала и программных средств доступа к материалу и обращению с ним;
- максимально широкий спектр способов коммуникации (визуальный, голосовой, смешанный, текст в электронном виде), – разрабатываются программы распознавания голосовой речи и перевода ее в текстовый формат. Но результаты этой работы еще далеки от практического применения переводчиком.

Такой аспект, как представление текста в распечатанном виде на бумажном носителе, не согласуется с критериями оптимальности, приведенными выше. Но это не является недостатком современной технологии работы, так как на настоящий момент основной функцией представления документа на бумажном носителе является юридическое закрепление факта того или иного события. С введением в последнее время в практику «электронной подписи» этот аспект утрачивает свое значение.

Обеспечение же благоприятной коммуникативной среды (БКС) реализуется при синтезе обозначенных выше аппаратно-технических средств и реализации того или иного варианта из спектра вариантов сценариев работы переводчика.

Специалист-переводчик, работающий на корпорацию и получивший задание, скажем, на перевод письменного текста с иностранного языка на русский, находясь в БКС, вне зависимости от места своего пребывания, в режиме реального времени может реализовать разные сценарии перевода в зависимости от сложности текста, личного опыта и ряда других факторов:

- получить исходный текст на экран планшета или ультрабука и проанализировать его;
- проверить наличие аналога текста в базе данных отработанных материалов;
- при достижении понимания смыслового содержания текста, возможно, надиктовать перевод на диктофон смартфона и отправить аудиофайл заказчику;
- как вспомогательный ресурс, использовать программу машинного перевода;
- выделить единицы перевода, требующие обращения к электронным словарям и справочному материалу (сокращения, названия фирм, имена, географические названия и т.п.) и произвести такой поиск либо используя программные средства планшета, либо функцию голосового поиска смартфона или планшета;
- фото/видео камера смартфона позволяет ускорить процесс работы с найденным справочным материалом посредством создания серии скриншотов и обращения к ним при наборе текста перевода на экран ультрабука.

Опираясь на профессиональную компетентность, переводчик в условиях благоприятной коммуникативной среды способен выполнить работу максимально быстро при минимальных усилиях.

На этапе подготовки специалиста-переводчика в высшем учебном заведении возникает насущная необходимость

а) обеспечения образовательным учреждением материально-технической базы для реализации БКС;

б) систематизации и структурирования имеющихся прикладных программ справочного материала и словарей в электронном виде, баз данных и пр. с целью облегчения компилирования рабочей программной среды переводчика.

Возможность кардинальных подвижек в этой части видится лишь в случае принципиального изменения приоритетов в бюджетной политике на разных уровнях.

Еще один немаловажный аспект, который следует принимать в расчет, – это вступление в силу в течение 2014 г. новой редакции Закона об авторских и смежных правах.

Как известно, в случае принятия Государственной Думой, антипиратский закон о нелегальном контенте начнет действовать уже с 1 июля 2014 г. Поэтому предстоит учитывать дополнительную постоянную статью расходов при организации и реализации оптимальной программы подготовки переводчика, за использование аудио-, видеоконтента и мультимедийных ресурсов.

#### **Выводы**

1. В информационном обществе имеет место качественный сдвиг способов коммуникации, результатом чего является интенсификация коммуникации.
2. Виртуализация сюжета – черта современной языковой культуры, воспринимаемая как рефлексия на вступление общества в информационную эпоху.
3. В условиях современных ИТ возможно говорить о формировании *благоприятной коммуникативной среды*, обеспечиваемой современными средствами коммуникации – набором коммуникационного оборудования и программных средств.
4. При следовании ряду критериев оптимальности и формировании *благоприятной коммуникативной среды* работа переводчика сводится к реализации

возможностей, которые предоставляет синтез программно-аппаратных средств и приложений.

5. Обеспечение благоприятной коммуникативной среды в учебном заведении в процессе подготовки специалиста-переводчика является в настоящее время актуальной задачей.

### **Литература**

1. *Алферова Д.А.* Обучение использованию информационных технологий при переводе научно-технических текстов (с французского языка на русский). Сборник научных трудов по материалам 5-й международной научно-методической конференции, посвященной 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2010. – С.8–14.
2. *Гавриленко Н.Н.* Социальная обусловленность деятельности переводчика научно-технических текстов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки специальности». – М.: Изд-во РУДН, 2005. – №1. – С.14–23.
3. *Дмитриченко С.В., Железковская Г.И.* Экстралингвистические факторы и лингвистическая культура. Сборник научных трудов по материалам 4-й Международной научно-методической конференции, посвященной 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2009. – С. 198–206.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

**Е.Н. ПРОСВИРНИКОВА, Н.А. РОЖКОВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

### **К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

**Аннотация:** В данной статье описывается модель обучения общению на иностранном языке в рамках ускоренного курса, а также методические принципы, положенные в основу её создания.

**Ключевые слова:** компетентность, ускоренное обучение, поэтапно-концентрическая организация обучения, модель обучения общению, коммуникативный акт.

В настоящее время обучение любой дисциплине, в том числе и обучение иностранному языку направлено в первую очередь на «свободное развитие человека», на его творческую инициативу, самостоятельность и конкурентоспособность. Данное положение зафиксировано в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Такой подход к образованию предполагает, что оно ориентировано на личностный и социально-интегрированный результат, что, в свою очередь, выдвигает на первый план компетентностный подход в образовании. Как подчёркивает Зимняя И.А., это обусловлено происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы [Зимняя И.А. 2004] как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [Кун Т. 1975]. На симпозиуме в Берне по программе Совета Европы были определены 5 ключевых компетенций, которыми должны владеть все молодые европейцы. Наравне с политическими, социальными компетенциями, компетенциями, связанными как с жизнью в межкультурном обществе, так и с возрастанием информатизации общества, выделяются также и компетенции, относящиеся к «владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция» [Hutmacher Walo 1997; 11].

В последнее время в нашей стране преподаватели начали часто использовать учебники, написанные носителями языка для иностранцев. В этой связи представляется необходимым кратко объяснить, почему представляется не вполне логичным изучать иностранный язык (в нашем случае французский язык) исключительно на

этих методах. На наш взгляд, преподаватель совершает ошибку, пытаясь научить французскому языку русскоговорящих студентов теми же методами, что и студентов, принадлежащих другим культурам. Студент, начинающий изучать иностранный язык, практически не владеет никакими умениями речевого общения на изучаемом языке. В то время его знания родного языка скорее мешают, чем помогают при обучении. Кроме того, находясь вне языковой среды, студенты достаточно часто делают ошибки, порождённые как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференцией. Невозможно также отрицать тот факт, что методики обучения, разработанные во Франции, не учитывают особенности школьного обучения в различных странах, а также особенности менталитета, в частности, русскоязычных студентов. Кроме того, полный переход на зарубежные учебники нельзя считать целесообразным, поскольку в них нет главного – они не рассчитаны на представителей российской культуры и их использование на занятиях затруднено, так как процесс обучения не моделируется в них как процесс межкультурного общения. Однако, мы не отвергаем саму возможность их использования наряду с отечественными учебниками и учебными пособиями.

В этой связи встаёт вопрос о необходимости создания эффективной модели обучения общению на иностранном языке для специалистов самого широкого профиля. Такая модель и была разработана для кафедр иностранных языков Российского университета дружбы народов, готовящих переводчиков – специалистов в различных областях науки и техники.

Предлагаемая модель была подготовлена для начального этапа обучения иностранному языку для студентов, которые начинают изучать некоторые иностранные языки, в частности французский, немецкий, испанский, "с нуля", то есть элементарные навыки владения данными иностранными языками у них отсутствуют. На

данном этапе должны быть заложены основы овладения коммуникативной компетенцией (языковой, речевой, функциональной и социолингвистической), кроме того, у них должны быть сформированы умения и навыки свободного владения языковым материалом, соответствующим уровню A1+ коммуникативной компетенции по шкале коммуникативных компетенций, разработанной Советом Европы.

Оговоримся с самого начала, что традиционные методы обучения, используемые на данном этапе, позволяют активным студентам достичь такого уровня языковой компетенции и сформировать необходимые умения и навыки, однако они не отражают новый подход к обучению иностранным языкам, придающий большее значение речевому общению.

Предлагаемая модель обучения французскому языку основывается на современном подходе к обучению иностранному языку, который рассматривает язык как инструмент речевого общения. Данное социолингвистическое требование побудило нас модернизировать процесс обучения на данном этапе и переориентировать его на устное общение.

Данная модель предназначена для начинающих (подростков и взрослых) и может использоваться в течение первых 2–4 месяцев обучения, и рассчитана приблизительно на 160–180 аудиторных часов. Её цель заключается в *максимально быстром достижении минимального уровня речевого общения в рамках повседневной коммуникации*. Эта методика обеспечивает формирование умений и навыков владения языковым материалом, а также умений речевого повседневного общения, что достигается в результате выполнения устных и письменных языковых упражнений, а также разнообразных речевых упражнений. Таким образом, такая методика закладывает основы для основного курса и способствует повышению мотивации студентов, а также

позволяет обучаемым самим оценить результаты своей работы.

Предлагаемую модель можно рассматривать в качестве одного из видов интенсивного обучения, так как она отвечает следующим принципам такого обучения:

- концентрированность и интенсивность процесса обучения;
- большой объём языкового материала, подлежащего усвоению;
- большое количество и разнообразие упражнений;
- постоянная коммуникативная активность;
- высокая плотность общения;
- активизация психических и психологических возможностей обучаемых.

К концу данного этапа обучаемые должны научиться:

- общаться в рамках определённого набора речевых ситуаций, характерных для повседневной коммуникации;
- владеть лексическим и грамматическим языковым материалом, необходимым и достаточным для повседневного общения;
- говорить в нормальном темпе, не делая коммуникативно-значимых ошибок;
- читать адаптированные литературные тексты;
- уметь написать письмо другу;
- уметь построить собственное монологическое высказывание в рамках изученной тематики;
- осуществлять речевое общение в рамках предложенной ситуации, соответствующей одной из изученных тем.

К методическим принципам, положенным в основу данной модели, относятся следующие.

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку основывается на триаде *ситуация — коммуникативное намерение — высказывание*. Целью такого коммуникативно-ориентированного обучения является формирование у студентов умений и навыков участвовать в коммуникации, пользоваться языком как средством общения, а также использовать речевые формулы, адекватные речевой

ситуации и предназначенные для выполнения разнообразных коммуникативных задач. Таким образом, лексический и грамматический материал вводится в рамках определённых ситуаций, именно поэтому данная методика относится к ситуационно-тематическим методам обучения. Кроме того, в таких методиках большинству упражнений придаётся коммуникативный характер.

Основной задачей преподавателя, в этом случае, является моделирование речевых ситуаций для того, чтобы приблизить процесс обучения к реальным условиям общения. Для достижения такой цели желательно заменить реальные речевые ситуации, количество которых невелико, учебными ситуациями. На наш взгляд, только учебные ситуации могут поддерживать и стимулировать мотивацию обучаемых, поскольку известно, что для того, чтобы у человека возникло желание что-то сказать, он должен иметь мотив, и этот мотив должен быть по возможности максимально естественным.

Поэтапно-концентрическая организация процесса обучения в терминах Китайгородской Г.А. [Китайгородская Г.А. 1986]:

Модель овладения иноязычной деятельностью в ускоренном обучении предполагает «движение от актов деятельности при использовании глобальных единиц языка, нерасчленённых на языковые элементы коммуникативных блоков, через вычленение и осмысление языковой структуры, то есть период процесса дифференциации поданного языкового материала, и снова к актам деятельности, но уже другого уровня. Эту модель можно схематично обозначить синтез<sup>1</sup> – анализ – синтез<sup>2</sup>» [Китайгородская Г.А. 1986 : 19]. Описывая данную модель овладения иноязычной речевой деятельностью, следует уточнить, что такое разделение на три этапа производится достаточно условно, так как обычно на практике переход от одного этапа к другому происходит не последовательно, а скорее по спирали.

При обучении общению в рамках повседневной

коммуникации устная речь должна предшествовать письменной. Это означает, что введение и отработка языкового материала осуществляется без зрительной опоры на текст. Таким образом, устный курс закладывает основу для перехода к обучению чтению и письму.

Исходя из понимания учебной деятельности как «целенаправленного процесса, систематически регулируемого требованиями извне, поставленными перед учащимися задачами» (Педагогическая энциклопедия), можно заключить, что задание выступает в процессе обучения как средство педагогического управления учебной деятельностью. Данную функцию задание может выполнять, только если оно превратится в задачу для обучаемых, то есть приобретёт свойства внутреннего психологического регулятора деятельности. Для условия обучения иностранному иноязычному общению речь идёт о коммуникативной задаче и коммуникативном задании. При этом коммуникативные задания можно подразделить на два уровня:

- уровень жёстких рамок заданий, то есть тех, которые управляют речевой деятельностью обучаемых, иначе говоря, определяют выбор и употребление определённых языковых и речевых средств;

- уровень заданий, направляющих речевую деятельность обучаемых, поскольку они лишь ограничивают область языковых и речевых средств. Следует оговориться, что именно упражнения последнего уровня можно отнести к речевым упражнениям. На этом уровне коммуникативные задания предполагают:

- наличие модели коммуникативного акта (образца).
- её хорового проговаривания с последующим индивидуальным проговариванием,
- микродиалоги, созданные обучаемыми самостоятельно, но в соответствии с моделью (работа в парах или микрогруппах),

- самостоятельное речевое поведение в рамках определённых речевых ситуаций,
- повторение модели коммуникативного акта через выборочный опрос.

Формирование умений и навыков речевого общения осуществляется в строго ограниченных рамках речевой деятельности, а содержание обучения ограничено и тщательно отобрано. При этом обучаемым предлагается минимально необходимый и достаточный языковой материал.

Представляется целесообразным кратко остановиться на организации обучения грамматике данного курса, поскольку это связано с необходимостью преодолеть то объективное противоречие, которое возникает между стремлением достичь грамматически правильной речи и коммуникативными факторами овладения языком. Учебная речевая деятельность в ускоренном курсе чаще всего носит комплексный, безаспектный характер и осуществляется с установкой не на отработку и запоминание грамматической формы, а на реализацию определённых коммуникативных намерений, заложенных в учебных заданиях. Внимание обучаемых при этом сконцентрировано не на грамматических формах, а на предметном содержании общения.

В то же время с методической точки зрения выполнение учебных заданий должно преследовать цель именно усвоение грамматических форм, необходимых для реализации прагматических задач общения. Решение данной проблемы может заключаться, например, в отборе и характере организации грамматического материала, а также в методике работы над грамматическим материалом в учебном процессе.

Организация грамматического содержания предлагаемого курса может рассматриваться в свете двух взаимосвязанных задач:

- подготовить обучаемых к решению конкретных коммуникативных задач иноязычной речевой деятельности;
- развить у них способность в дальнейшем самостоятельно углублять своё знание языка и развивать коммуникативную компетенцию.

В этой связи в качестве основного принципа отбора лексико-грамматических средств и распределения их по этапам обучения выступает их подчинённость коммуникативным потребностям обучаемых. Поэтапность такого курса предполагает переход не от простых грамматических явлений к сложным, а от более *простых форм общения к более сложным*. При этом следует уточнить, что простота или сложность грамматической формы учитывается при отборе лишь в определенной мере, но не является непреложным правилом отбора и распределения грамматического материала.

Представляется целесообразным кратко остановиться на системе упражнений, направленных на овладение лексико-грамматическим материалом.

В методической литературе выделяют типы упражнений в зависимости от ориентированности внимания обучаемых на языковых формах или на содержании общения, к ним относятся: традиционные грамматические упражнения, условно-речевые упражнения и собственно коммуникативные учебные задачи.

Традиционные языковые упражнения (на выбор, трансформацию и употребление изучаемых форм) в наименьшей степени нацелены на содержание общения. Такие упражнения используются при различных подходах к обучению, так как они являются удобными для выработки навыков употребления лексико-грамматических форм. Однако, практика обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что польза традиционных упражнений невелика. В коммуникативно-ориентированном обучении упражнения этого типа должны занимать весьма скромное

место (они могут использоваться либо в самом начале обучения, когда только начинают формироваться механизмы оперирования языковым материалом, либо они могут служить, например, средством коррекции индивидуальных ошибок).

Первым типом упражнений, которые придают коммуникативную направленность обучению, в частности, грамматике можно считать такие упражнения, которые Е.И.Пассов назвал условно-речевыми упражнениями. Речь в данном случае идёт об упражнениях, сопровождающихся «условной мотивированностью» речевого поступка. Обучаемым предлагаются задания, ориентирующие их сознание не на лингвистическую форму, а на цель высказывания или при рецепции на его содержание. Подчеркнём в данной связи, что условно-речевые упражнения рассчитаны на усвоение заданной формы в первую очередь за счёт произвольного запоминания в результате её использования или восприятия.

Данные упражнения относятся к самому низкому уровню коммуникативности, так как предполагают употребление заранее ожидаемой грамматической формы. Так, если вместо привычного «Поставьте глагол в форму ближайшего будущего времени» обучаемые получают задание «Пообещайте, что вы что-то сделаете в ближайшее время», они осознают, что от них ждут употребления формы ближайшего будущего времени. Таким образом, формулировка задания в терминах коммуникативной задачи порождает у обучаемых настоящую речевую интенцию. В результате ответом может стать естественная реакция обучаемых на содержание задания. Эффективность такого рода упражнений значительно увеличивается при использовании в микроситуациях.

В дальнейшем на стадии самостоятельного, творческого обучения ситуативность становится определяющим фактором выбора как содержания общения, так и языковых форм.

В отличие от условно-речевых упражнений учебные коммуникативные задачи предоставляют обучаемым относительную свободу самовыражения (от простой возможности выбора между «да» и «нет» при ответе на конкретный вопрос до возможности развивать заданную ситуацию общения в желательную для обучаемого сторону).

При коммуникативном характере задания достаточно трудно запрограммировать и обеспечить употребление ожидаемой грамматической формы. Выбор таких форм обучаемыми не полностью произволен, однако он ограничен, в первую очередь, уровнем их языковых возможностей на определённом этапе обучения. Полноценное же владение обучаемыми грамматическим материалом предполагает наличие и взаимосвязь следующих составляющих:

- умение автоматического воспроизведения грамматических средств, содержащихся в учебных материалах курса;
- способность к переносу грамматических средств, усвоенных в исходных ситуациях общения, в иные ситуации и способность к их комбинированию;
- постепенное осознание грамматических закономерностей в результате отвлечения от множества частных употреблений отдельных грамматических явлений. [Китайгородская Г.А. 1986].

В современных ускоренных курсах иностранного языка перенос грамматических навыков, приобретённых в одних ситуациях, в другие осуществляется в результате многократности употреблений единиц языка в различных ситуациях речи. Для переноса навыка требуется не просто повторяемость грамматического явления в различных ситуациях общения, а его постепенное включение в систему языка.

**Структура.** Разработанная модель обучения французскому языку нашла отражение в учебно-методическом пособии «Parlons français», состоящем из 6 уроков, каждый из которых посвящён конкретной теме:

знакомство; семья/друг; жильё/квартира;  
учёба/профессия/распорядок дня; спорт/отпуск;  
досуг/праздники.

Каждый урок включает в себя два или три диалога. Обычно два диалога являются обязательными, а третий диалог – дополнительным. Диалог или диалоги являются основным учебным текстом каждого урока. Все диалоги связаны одной общей темой или отражают одну из сторон данной темы. При выборе тем и ситуаций мы исходили из пожеланий и предложений студентов, поскольку молодые люди 16-18 лет, предпочитают общаться в рамках близких и знакомых им ситуаций, в которых им легко себя представить, которые связаны с их интересами и соответствуют их лингвистическим возможностям и языковым способностям

Диалоги содержат лексические единицы и определённые отобранные для данного урока грамматические явления. Новый лексико-грамматический материал включён в ситуации, развивающие сюжет урока, иначе говоря, языковой материал органично и функционально включён в коммуникацию.

В каждой ситуации перед обучаемым стоит задача, решение которой предполагает владение разнообразными умениями, такими, например, как:

- умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- умение правильно спланировать свою речь, то есть выбрать содержание акта общения;
- найти адекватные средства для передачи этого содержания; и
- обеспечить обратную связь [А.А.Леонтьев 1975].

Поэтому создание программы речевых действий должно быть заложено уже в предлагаемой модели (учебном диалоге), а лексико-грамматический материал должен позволять их реализовывать. Иначе говоря, учебные диалоги должны учитывать лексические, грамматические,

фонетические и контекстно-ситуационные требования.

Все диалоги логичны и динамичны, и естественны, что и позволяет студентам заучивать их быстро и достаточно легко.

Все реплики снабжены подстрочным переводом для того, чтобы наиболее точно передать точный смысл предложения и исключить сопровождающий диалог список новых слов и выражений, что особенно важно на этом этапе. Помимо этого перевод позволяет лучше осознать отличия функционирования систем двух языков. Кроме того, такой перевод необходим для правильной ориентации учащихся в лексических и грамматических единицах изучаемого языка, для обеспечения условий правильного использования в речи целого коммуникативного блока и отдельных его частей, для исключения возможностей «конструирования» высказываний, провоцируемых наличием отдельных слов.

Диалоги снабжены упражнениями, задачей которых является отработка и закрепление языкового материала.

В каждом уроке большое значение придаётся текстам монологического характера.

**Тексты** отражают основную тему урока, но не повторяют по содержанию ситуации текстов–диалогов, но помогают расширить и углубить содержание темы урока, то есть расширяют возможности общения в рамках изучаемых тем. Эти тексты построены в основном на лексико-грамматическом материале данного урока, но предусматривают некоторое расширение лексического словаря обучаемых. Тексты–монологи позволяют решать одновременно несколько задач в ходе курса обучения. Прежде всего они являются дополнительным средством для формирования умений и навыков монологической речи, а также первичных умений и навыков чтения адаптированных литературных текстов. обучения монологической речи. Обучение аудированию, всем видам чтения, а также технике

речи осуществляется на таких текстах. Начиная с третьего урока, тексты позволяют студентам открыть для себя социолингвистический аспект изучения французского языка и познакомиться с культурой страны. Данные тексты снабжены упражнениями на понимание.

**Prise de position.** Это переходный тип упражнения, который облегчает переход от диалогической к монологической речи. Его цель – построить высказывание для того, чтобы выразить и аргументировать своё собственное мнение по обсуждаемой теме или проблеме. В качестве примера можно привести следующее задание.

*Exprimez votre accord ou désaccord:*

1. Celui qui a bon voisin a bon matin,
2. Il n'y a pas de personne idéale.

*Formules à utiliser:*

1. Je suis d'accord!
2. Je suis tout à fait d'accord – я абсолютно согласен
3. Ça dépend... – это зависит
4. Alors là, je ne suis pas d'accord!
5. A non, absolument pas! – Нет, совсем нет.

**Activités.** Речь идёт об упражнениях на закрепление языкового материала и на контроль навыков его использования.

Устные упражнения предлагают студентам подумать и найти речевые способы для реализации конкретных коммуникативных задач. Например:

1. *Faites le portrait de votre ami(e). Employez les mots suivants* (используйте следующие слова): (jeune homme/fille, les cheveux, les yeux, sympathique, sociable, sportif/sportive, énergique, compétent(e), faire ses études, travailler, va devenir, s'intéresser à, aller à.).

2. *Faites un compliment à votre ami(e)*

*Modèle:* Que tu es belle aujourd'hui!

Que tu es intelligent, tu fais ce problème!

3. *Faites la liste de vos activités régulières et parlez de votre emploi du temps.*

Письменные упражнения служат для закрепления навыков использования отдельных грамматических форм и формирования первичных умений письменной речи.

1. *Qu'est-ce qu'il fait le dimanche?*

*Etudiez le tableau des verbes et complétez les phrases.*

1. Le dimanche je ... à 9 heures. (se lever)
2. Ensuite je ... . (faire la toilette et prendre le petit déjeuner)
3. Puis mes amis et moi nous ... vers 11 heures du matin. (se retrouver – встречаться)
4. Quand il fait beau nous ... au parc pour nous promener. (aller)
5. On ... dans les endroits agréables. (s'installer)
6. Et vous, est-ce que vous ..... le dimanche. (s'amuser – развлекаться)

**Rédigez les dialogues** представляют собой речевые упражнения, направленные на формирование умений и навыков устного общения. Обучаемым задаются определённые речевые ситуации, в рамках которых они должны реализовать некие коммуникативные намерения, используя аутентичный языковой материал, адекватный данным ситуациям. Речь идёт об учебных ситуациях, имитирующих реальные ситуации общения.

**Récapitulation** представляет собой список коммуникативных актов, соответствующих коммуникативным намерениям.

DECRIRE UNE PERSONNE Paul est un grand garçon blond aux yeux bleus Catherine est une <b>jeune</b> fille charmante.	CARACTERISER C'est sympathique? Je trouve que c'est fatigant
--	--

<b>EXPRIMER SES SENTIMENTS</b> Выразить свои чувства Que tu es grand, beau et sportif! J'aime bien ça. Enchanté(e) de vous connaître. Avec plaisir	<b>DEMANDER DE L'INFORMATION</b> Запросить информацию Qu'est-ce que vous faites dans la vie? Votre famille est-elle grande? Vous habitez ensemble?
---	--

**Mise au point** – это список ролевых игр, позволяющих оценить уровень владения навыками и компетенциями.

**Методы обучения.** Обучение на основе предлагаемой методики подразделяется на несколько этапов.

**Введение языкового материала.** Данный этап обучения имеет двоякую цель: обеспечить полное понимание языкового материала и достичь уровня корректного и осознанного повторения предлагаемых языковых моделей. Чтение, перевод и введение диалогов осуществляются в нормальном темпе речевого общения, при соблюдении принятой интонации, книги при этом остаются закрытыми. Обучение произношению основывается на управляемом и контролируемом аудировании. Целью данного этапа является достижение понимания и усвоения лексических, грамматических и фонетических единиц при активном участии студентов. На этом этапе преподаватель не даёт никаких теоретических объяснений грамматическим или лексическим явлениям, добиваясь корректного повторения отдельных реплик. При этом предлагаемые варианты реплик позволяют студентам лучше осознать точный смысл слов или выражений, и запомнить их для того, чтобы обогатить свой активный словарный запас. Необходимо добиваться хорошего понимания всего содержания диалога, правильного повторения каждого коммуникативного акта и их запоминания, что позволит обучаемым выучить диалог.

Следующим этапом является **отработка** изучаемого диалога или текста. Его основная задача заключается в

максимальном обеспечении произвольного запоминания нового языкового материала. Такая отработка заключается в многократном повторении и закреплении недавно сформированных умений и навыков, а также в использовании знаний, умений и навыков для построения собственных высказываний. В данном случае речь идёт о перенесении обрабатываемого языкового материала в новый контекст, который несколько отличается от того, в котором данные языковые явления были представлены. Однако новый контекст должен быть достаточно близок по значению для того, чтобы усваиваемый языковой материал мог бы легко всплыть в памяти обучающихся.

Необходимо отметить, что введение и отработка языкового материала имеют одну общую черту: они основываются на контексте, ситуации, но на этапе отработки языкового материала преподаватель предлагает студентам знакомые им ситуации, которые стимулируют их к речевому общению и построению собственных высказываний. Иначе говоря, на этом этапе речь уже не идёт об обычном повторении заученного наизусть диалога, а о его самостоятельной интерпретации.

Исходный текст должен предъявляться обучаемым целиком. Затем на этапе первой отработки этот текст делится на составляющие его ситуации, которые поочередно отрабатываются – с выходом на идентичные ситуации, аналогичные текстовым.

Таким образом, в процессе двух этапов активизации учебного материала у обучающегося формируются навыки и умения употребления в речи определённого языкового материала, необходимого для реализации речевого поведения.

Формы работы на указанных этапах обеспечивают постоянную возможность вовлечения всех в совместную деятельность с учётом индивидуального, личностного интереса и возможностей участия в общении, Совместная

деятельность организуется путём определённой последовательности и комбинации различных форм взаимодействия в зависимости от этапов разработки. Основные формы совместной работы следующие: решение коммуникативной задачи двумя обучаемыми (работа в парах) или решение коммуникативной задачи малой группой.

Обучение речевой деятельности обеспечивается, в первую очередь, коммуникативной направленностью каждого задания. Методическая установка коммуникативно-ориентированного обучения исключает задания, направленные на механическую тренировку форм языковых явлений и тем самым некомуникативное употребление языка. Тем более что, в ускоренном курсе обучаемый учится через деятельность, максимально приближенную к реальным, жизненным условиям..

Принцип поэтапно-концентрической организации учебного процесса приводит к двум этапам отработки учебного материала. Это «тренировка в общении» и «практика в общении» [терминология Китайгородской Г.А. 1986]. Тренировка в общении соответствует переходу усвоения материала от общего к частному, от синтеза к анализу, от целого к компонентам. Практика в общении завершает переход усвоения материала, это этап обобщения, когда речевые действия включаются в состав деятельности и способны выполнять функцию полноценного общения.

#### **Тренировка в общении.**

Этот этап активизации учебного материала включает коммуникативные задания и серию речевых упражнений. Задания этого этапа характеризуются жёсткими рамками, в которых обучаемый «вынужден» употреблять определённые языковые и речевые модели отрабатываемого языкового материала. Эти коммуникативные задания управляют речевой деятельностью обучаемых, поскольку они предопределяют выбор и употребление конкретных языковых и речевых средств. Коммуникативные задания

формулируются преподавателем таким образом, чтобы обеспечить потребность, мотив и цель речевого действия обучаемого в принятии и решении коммуникативной задачи в определённых рамках. Задания служат одновременно усвоению языкового материала и обучают выражать свои мысли и понимать мысли других.

Для того, чтобы приёмы обучения обеспечивали максимальное пользование речевыми образцами, система заданий должна представлять собой тренинг, который нацелен на овладение, как правилами комбинации, так и целыми блоками, легко репродуцируемыми обучаемыми в соответствующей реальной коммуникативной обстановке [терминология Китайгородской Г.А. 1986]. Под тренингом, в данном случае, понимается схема усвоения языкового материала, которая строится на формировании речевых навыков и умений. Желательно, чтобы все задания этапа активизации языкового материала формулировались на изучаемом языке.

### **Практика в общении**

Второй этап – более свободное и творческое использование обучаемыми учебного материала в соответствии с заданиями, направляющими речевую деятельность обучаемых. Выбор и употребление языковых средств определяется самими обучаемыми так же, как и линия их речевого поведения. Для этого преподаватель лишь обрисовывает ситуацию, снимая жёсткие рамки заданий. Второй этап активизации учебного материала строится на базе уже сформированного на предыдущих занятиях комплекса навыков употребления в речи определённого языкового материала. Это предполагает способность обучаемого выбрать и перенести в новые условия уже «отработанный» языковой материал. Одновременно обучаемый приобретает умение расчленить его и адекватно использовать в зависимости от заданной ситуации.

Целью данного этапа является помимо усвоения

языкового материала, формирование у обучаемых умений и навыков адекватного и сознательного его использования в процессе общения. Речь уже идёт не об овладении отдельными языковыми единицами, но о корректном и адекватном употреблении данных единиц в различных контекстах, отличающихся от тех, в рамках которых они были выучены. В данном случае речь уже может идти о диалоге, в ходе которого студенты не просто воспроизводят выученный диалог, но видоизменяют его, выступают в тех ролях, с которыми они познакомились. При этом их высказывания становятся более самостоятельными, хотя они употребляют выученный языковой материал в несколько изменённом контексте, но очень близких речевых ситуациях.

Когда диалоги уже хорошо выучены устно, можно переходить и к формированию умений и навыков письменной речи, начиная с чтения и затем переходя к письму. Обучение письму начинается с простого переписывания текста, затем студенты составляют письменный текст, аналогичный знакомому, и лишь затем приступают к самостоятельному письменному высказыванию.

Введение языкового материала при активном участии обучаемых, а также его систематическая отработка и употребление нельзя считать достаточными для формирования необходимых умений и навыков.

Контроль сформированности умений и навыков осуществляется в процессе речевой практики на уроке. Обучаемые общаются в рамках предлагаемых диалогов. Таким образом, у них появляется возможность проверить уровень сформированности своих умений и навыков речевого общения. Цель речевых упражнений заключается в использовании студентами выученного языкового материала; самостоятельном построении собственного монологического высказывания; обеспечении возможности вступить в диалог, выразить своё отношение к проблеме,

обмениваться мнениями; заставить действовать партнёра по общению.

Практика использования данной модели обучения позволяет нам констатировать, что благодаря ей студенты овладевают умениями и навыками общения на французском языке в рамках изученной тематики. Она закладывает основу для формирования коммуникативной компетенции и развивает личность обучаемых. Серия письменных и устных зачётов позволила подтвердить её эффективность. В результате проведённого обучения студенты могут:

- начать, поддержать и закончить разговор;
  - хорошо понимают, чтобы общаться в рамках повседневной тематики,
  - построить корректное и адекватное речевое высказывание,
  - установить контакт, сообщить информацию, выразить собственное мнение или чувства,
  - описать человека или события, свою жизнь или привычки,
  - поговорить о своих планах,
  - объяснить то, что им нравится или не нравится,
- используя элементарный языковой материал. Студенты владеют лексическим и грамматическим языковым материалом, необходимым для повседневного общения.

### Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004
2. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.
3. *Кун Т.* Структура научных революций. – М., 1975.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
5. *Леонтьев А.А.* Психология речевого общения: Автореф. дис... докт. психол. наук. – М., 1975. – 54 с.

6. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* – М.: Изд-во МГЛУ, 2005. – 247 с.
7. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
8. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996, Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

**Н.А. РОЖКОВА**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

### **ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В этой статье речь пойдет о переводческих аспектах обучения студентов иностранным языкам. Мы живем в эпоху глобализации, а это предполагает интенсивную интеграцию различных мировых экономических, финансовых, правовых и других систем. В этих условиях возрастают масштабы межъязыковой коммуникации, а это означает, что возрастает и роль не только переводчиков, но и людей, хорошо владеющих иностранными языками. Сегодня иностранный язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Таким образом, в условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для широкого круга специалистов, а с другой – современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка, требуется конкретизация и актуализация цели профессионально-ориентированного иноязычного обучения. В результате этого особую актуальность приобретает профессионально-

ориентированный подход к обучению иностранному языку в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, то есть – профессионально-ориентированное обучение. Это означает сформировать стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности демократического типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только русского, но и иностранных языков, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности. Рассмотрение перевода научных и технических текстов с языковедческих позиций вызывает возражение со стороны специалистов в различных областях науки и техники, среди которых бытует мнение, что для такого перевода достаточно иметь элементарные знания иностранного языка. В настоящее время уже не вызывает сомнения, что для этого требуется не только хорошо владеть специальностью, но и обладать глубокими языковыми знаниями. Об эффективности такого сочетания говорит, например, тот факт, что много выпускников РУДН работают переводчиками и редакторами в специализированных учреждениях ООН. Межъязыковая коммуникация предъявляет высокие требования к своим участникам. Сам характер этой деятельности предполагает умение осуществлять сложный вид умственной деятельности, требующей специфических знаний, умений и навыков. Это обстоятельство делает задачу обучения иностранным языкам достаточной сложной. В этом процессе важная роль принадлежит преподавателям иностранных языков. Ведь преподавание иностранных языков – дисциплина, где личность преподавателя является одним из определяющих

факторов достижения цели обучения. Отсюда следует, что профессиональной компетенции преподавателей иностранных языков следует уделять первостепенное внимание.

Конечно, обучение иностранным языкам и параллельно переводу на факультетах, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, отличается от преподавания на филологических и переводческих факультетах. Но это не отрицает всего сказанного выше.

Начнем с того, что преподавать иностранный язык должен человек, который сам хорошо владеет иностранным языком, обладает соответствующей профессиональной компетенцией, хорошо знает трудности и возможности межъязыковой коммуникации. Собственный лингвистический опыт преподавателя, возможность приводить примеры из собственной практики, ссылаться на опыт своих коллег оказывают большое психологическое воздействие на обучаемых, значительно увеличивают их доверие к рекомендациям преподавателя. Повышает эффективность преподавания и умение преподавателя соотносить процесс обучения с практической переводческой деятельностью. Не каждый переводчик-практик способен успешно обучать языку и переводу, но каждый преподаватель иностранного языка должен уметь профессионально переводить.

Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в том, что касается обучения переводу, не только включает все аспекты переводческой компетенции, но и превосходит ее по объему знаний и умений. Само собой разумеется, что это сопряжено с дополнительной нагрузкой на преподавателя, но без этого трудно добиться хорошей языковой подготовки студентов. Преподаватель должен различать тонкие смысловые и стилистические нюансы, уметь строить синонимические ряды, уметь исправлять смысловые и речевые ошибки студентов. Хотя обучение переводу не входит в основную

задачу преподавателя иностранного языка, ему нередко приходится выполнять эту функцию. Переводческие трудности зачастую возникают вследствие плохого знания иностранного языка. В процессе перевода студенты часто обращаются к преподавателю с вопросами о значении или правильном употреблении языковых средств, а поэтому преподаватель не может не обращать внимания на ошибки или отсылать студентов к преподавателям перевода или к учебникам и словарям. Здесь важно также научить студентов пользоваться словарями, особенно отраслевыми. Отказ от обсуждения чисто переводческих проблем не только подрывает авторитет преподавателя, но часто делает невозможной работу по преодолению собственных лингвистических проблем. Преподаватель иностранного языка – это в значительной степени и преподаватель перевода. Следует также отметить, что преподаватель иностранного языка – это еще и преподаватель родного языка студентов. Ведь при работе над переводами в процессе обучения иностранному языку немало учебного времени расходуется на обсуждение вариантов понимания и перевода с иностранного языка на родном языке. При этом часто обнаруживается, что студенты, владея родным языком с детства, плохо различают многие смысловые и стилистические оттенки родного языка, не умеют грамотно и элегантно писать различными стилями, неправильно оценивают уместность употребления языковых средств в тех или иных ситуациях общения или текстах. Уместно также отметить, что такие ошибки характерны не только для студентов, но и начинающих переводчиков, которых плохо обучили иностранному языку и навыкам перевода. Подобные ошибки чреватые серьезными финансовыми и правовыми последствиями, особенно при переводе финансовых и правовых документов. Исправлять ошибки в родном языке преподаватель обязан особенно умело и убедительно.

Большим запасом коммуникативной компетенции должен обладать преподаватель иностранного языка, работающий на факультетах технических и других неязыковых дисциплин. Это подразумевает хорошее знание терминологии и понимание ее значения, то есть знание предмета. Под этим не подразумевается получение второго специального образования. Преподаватель иностранного языка не может быть всезнайкой, но он должен уметь приобретать и использовать на уроке минимум специальных знаний. Понятно, что прежде чем предложить студентам специальные тексты для перевода, преподаватель должен обеспечить для себя достаточное знание предмета. Практическое овладение иностранным языком составляет лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету. Иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений. Это предполагает расширение понятия профессиональная ориентированность обучения иностранному языку вообще и навыкам перевода в частности, которое включает еще один компонент – это профессионально-ориентированную направленность содержания учебного материала.

Безусловно, межъязыковая коммуникация не ограничивается только чисто профессиональным общением. По этой причине языковая подготовка будущих специалистов, хорошо владеющих иностранным языком, подразумевает расширение их фоновых знаний, максимально приближающих их к знаниям иноязычных партнеров. Преподаватель иностранного языка должен обладать такими знаниями и использовать все возможности, чтобы сообщать студентам дополнительные сведения о различных аспектах культуры, истории и повседневной жизни иноязычного коллектива. Говоря другими словами, преподаватель иностранного языка – это в определенной степени преподаватель страноведения, истории и литературы.

Преподавание иностранного языка всегда имеет и широкую общеобразовательную функцию. Общая эрудиция преподавателя иностранного языка в процессе обучения студентов переводу постоянно пополняется знаниями в специальных областях, необходимыми для понимания и перевода текстов по инженерным наукам, праву, промышленности, медицине и т.д.

Главная задача преподавателя состоит в том, чтобы уметь объяснять, показывать и доказывать правильные пути достижения желаемых результатов. Это означает, что студенты должны обладать элементарными знаниями лингвистических терминов. Не нужно нагружать студентов сложными лингвистическими терминами типа «функциональный инвариант перевода» или «эквивалентность», достаточно ограничиться такими простыми терминами, как «синоним» или «антоним». Ведь речь идет не о подготовке филологов или лингвистов. Такие знания студенты должны получать уже на начальных этапах обучения иностранному языку. Взаимопонимание преподавателя и студентов при использовании специальной, но простой терминологии дает возможность реализовать один из важнейших принципов обучения переводу – доказательность обучения. Для успешной подготовки квалифицированных специалистов с глубокими знаниями иностранного языка и прочными навыками перевода крайне важно, чтобы студенты понимали правильность и целесообразность критических замечаний, рекомендаций и вариантов, предлагаемых преподавателем. Мало толку, если преподаватель говорит студенту, что его перевод неправилен, что данный отрезок нужно переводить не так, а вот так. От этого умение студента переводить едва ли возрастет. Преподаватель должен объяснить студенту, в чем ошибочность его варианта, продемонстрировать отклонение перевода от оригинала, указать, какой элемент упущен или искажен, выявить причину неверного решения и подвести

обучаемого к более близкому варианту. Задача преподавателя – научить студента мыслить «по-переводчески», идти по пути, которым идет профессиональный переводчик.

При этом следует учитывать психологический аспект. Во-первых, критические замечания преподавателя нередко вызывают внутреннее сопротивление студента, несогласие, стремление отстоять и оправдать свой вариант, который, возможно, потребовал значительных творческих усилий студента. Тем более доказательной и убедительной должна быть критика работ студентов. Кроме того, критика должна быть очень тактичной, не оскорбляя самолюбия студента и не делая его объектом насмешек других студентов. Во-вторых, надо быть готовым к тому, что несмотря на все старания, может не получиться убедить студента в неприемлемости предлагаемого им варианта перевода. По мнению В.Н. Комиссарова, нужно всегда помнить о вариантности перевода, о том, что, как правило, возможны несколько равноценных вариантов перевода отрезков текста. Кроме того, следует оценивать серьезность ошибок и не настаивать на исправлении всего, что вам хотелось бы улучшить, учитывая, что выбор некоторых вариантов – это дело вкуса.

Не меньшее значение, чем теоретическое и практическое владение языками, имеет и подготовка преподавателя в области теории перевода, знание общих принципов, методов и приемов перевода, умение сформулировать и объяснить суть переводческой проблемы и указать пути ее решения. Это позволяет осуществить еще один важный принцип обучения переводу – обобщающий характер процесса обучения. На каждом занятии студенты работают с каким-то конкретным материалом, переводят какой-то конкретный отрезок текста, выбирая определенные варианты перевода. Однако для преподавателя перевод этого текста – не самоцель, а средство развить у студентов умение переводить любой текст, помочь им овладеть навыками и

методами перевода. Поэтому его главная задача заключается в том, чтобы выделить в переводимом материале типичные трудности, которые приходится преодолевать переводчику при переводе многих других текстов, продемонстрировать типовые переводческие приемы и указать на особенности их использования в различных случаях, показать, как общие принципы перевода реализуются при переводе данного текста. Эффективность занятия определяется не объемом учебного материала, а количеством типовых переводческих проблем, которые были выявлены и решены в процессе работы. Понятно, что такая организация занятий возможна лишь в том случае, если преподаватель помимо общих языковых знаний хорошо знает положения теории перевода и умеет конкретизировать и правильно применять их к конкретному материалу. Понятно, что это требует большой предварительной работы с учебными текстами по выявлению в них типовых переводческих проблем, чтобы решить, какие именно общие методы и принципы будут отрабатываться на этих материалах, на какие трудности будет обращено внимание студентов. Само собой разумеется, что преподаватель должен быть в курсе последних исследований и публикаций не только по общим лингвистическим проблемам, но проблемам перевода.

Важную роль в повышении эффективности обучения переводу в рамках преподавания иностранного языка играет надлежащая подготовка преподавателя к конкретному занятию. Каждое занятие занимает определенное место в общей системе подготовки и ставит перед собой определенные задачи. Одна или несколько задач являются основными и должны решаться в ходе занятия, а другие являются сопутствующими, закрепляющими пройденный материал. Вместе с тем подготовка к занятию должна быть достаточно гибкой, чтобы предоставить преподавателю возможность перестроиться на ходу, если обнаружится необходимость изменить основное содержание занятия и

восполнить пробелы в знаниях и или умениях студентов. Для этого необходимо, чтобы преподаватель был готов к занятию «с запасом», имел дополнительный учебный материал, был готов привести дополнительные примеры, связать рассматриваемую трудность с общими и смежными проблемами. В течение всего курса обучения переводческим навыкам при постановке определенной задачи занятия, при сообщении дополнительных сведений и выборе переводческой стратегии преподаватель должен напоминать студентам о трех основных факторах, лежащих в основе переводческого процесса и создающих конкретную переводческую ситуацию. К таким факторам относятся тип переводимого текста, цель перевода и характер аудитории, для которой предназначен перевод. Каждый из этих факторов может играть решающую роль для окончательного выбора варианта перевода.

Одним из таких факторов, определяющих переводческую ситуацию, является цель конкретного переводческого акта. Помимо воспроизведения текста оригинала, создание текста перевода может иметь цель решение какой-либо конкретной задачи – коммерческой, пропагандистской, политической, технической и т.п. Для достижения этой цели переводчик может вносить существенные изменения в текст перевода или даже заменять перевод реферативным изложением, парафразой или пересказом. Студенты должны быть ознакомлены с причинами и формами такой прагматической адаптации и случаями, когда она допустима и желательна.

И наконец, переводческая ситуация во многом зависит от характера аудитории, на которую рассчитан перевод. Ориентируясь на определенную аудиторию, переводчик выбирает специальную терминологию, использует необходимую «упаковочную» лексику. Различные формы прагматической ситуации также часто связаны с предлагаемым типом аудитории.

При подборе учебных материалов необходимо убедиться, что это – именно тот материал, на котором можно и нужно учить переводу на данном этапе обучения языку. Он должен быть интересен для перевода, содержать типичные переводческие проблемы. На первых этапах такой материал должен содержать специальную терминологию, соответствующую этапу обучения основной специальности. Используемые материалы должны оцениваться по степени трудности. Трудность текста может быть связана с его тематической сложностью, сложностью языка или характером изложения. Однако следует учитывать, что кажущийся несложным при чтении текст может оказаться трудным для перевода. Поэтому важно, чтобы преподаватель сам перевел такой текст.

Большая часть учебных материалов должна быть стабильной. Найти текст, который бы удовлетворял всем требованиям – задача не из легких, и на его поиски, а затем на подготовку к его использованию в учебном процессе преподаватель затрачивает много времени и сил. Поэтому желательно иметь в своем распоряжении подборку учебных материалов, которые быстро не устаревали бы.

В заключение нужно отметить, что профессиональная компетенция преподавателя включает и общеметодические качества, профессиональный артистизм, умение вести занятия в хорошем учебном темпе, обеспечивать активность и вовлекать в работу всех студентов, поддерживать рабочую дисциплину в аудитории и учитывать индивидуальные особенности каждого студента.

### **Литература**

1. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Изд. Либроком, 2012.
2. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. – М.: Р. Валент, 2011.

3. *Гак В.Г., Львин Ю.И.* Курс перевода. Французский язык. – М. : Изд-во «Международные отношения», 1970.
4. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе.
5. *Покушалова Л.В.* Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе [Текст] / Л.В. Покушалова, Л.Т.Серебрякова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 305–307.
6. Особенности стиля научного изложения. – М.: Изд-во Наука, 1976.
7. *Пумпянский А.Л.* Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М.: Изд-во Наука, 1981.

**Н.Н. Сухина**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва,  
Россия*

### **СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ПЕРЕВОДОМ**

Процесс обучения иностранному языку и переводу тесно связан с затратами времени и усилий, направленных на овладение речевыми умениями. Умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов речевой деятельности, создаются в процессе обучения с помощью выполнения специальных упражнений, объединенных в систему. Под упражнением понимается “специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельных или ряда операций либо действий речевого или языкового характера” [Шатилов С.Ф., 12; С.113]. Упражнения – это основной способ выработки необходимых умений. Упражнения тесно связаны друг с другом и образуют свою собственную систему. Таким

образом, *система упражнений* лежит в основе системы обучения и представляет собой организованные и взаимосвязанные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений. Обязательными характеристиками системы упражнений являются: научность и коммуникативная направленность всей системы, взаимообусловленность упражнений, их доступность, последовательность и повторяемость языкового материала и речевых действий. Основная задача *системы упражнений* состоит в обеспечении организации процесса усвоения и организации процесса обучения. Для успешного обеспечения процесса усвоения, недостаточно знать методическую характеристику упражнений, их типы, виды и уметь подбирать наиболее адекватные из них. Необходимо, чтобы система упражнений обеспечивала:

- 1) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру навыка и качеству умения;
- 2) определение необходимой последовательности упражнений;
- 3) определение соотношения упражнений тех или иных типов, видов, подвидов и вариантов;
- 4) регулярность определенного материала;
- 5) правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) на всех уровнях системы (между видами речевой деятельности, внутри них, между умениями общения в целом).

Под *системой упражнений* понимают такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях (Шатилов С.Ф.).

В совокупности упражнений характер и количество последних может варьироваться в зависимости от целей их выполнения – для развития коммуникативных умений или для формирования отдельных их компонентов. В связи с этим, выделяют следующую иерархию понятий: «система», «подсистема», «комплекс», «серия», «цикл», «группа упражнений». В систему упражнений для обучения входят четыре подсистемы – по числу видов речевой деятельности — для обучения говорению, аудированию, чтению, письму. Каждая подсистема может состоять из нескольких комплексов упражнений для обучения частным умениям, например, комплекса упражнений для обучения диалогической речи и комплекса упражнений для обучения монологической речи. Каждый комплекс упражнений состоит из трех серий упражнений для обучения навыкам. Первая серия для обучения фонетическим навыкам, вторая – для обучения лексическим навыкам, третья – для обучения грамматическим навыкам говорения. Все эти упражнения выполняются во взаимосвязи и во взаимодействии. Каждая серия в свою очередь включает ряд циклов упражнений для обучения конкретным навыкам, например, цикл упражнений для обучения артикуляционным, ритмико-интонационным навыкам; цикл упражнений для обучения синтаксической стороне говорения, для обучения морфологическим навыкам устной речи. Цикл может распадаться на более мелкие группы упражнений для обучения конкретным языковым явлениям.

Аналогичную структуру системы упражнений можно обнаружить и в обучении другим видам деятельности и переводу. Например, умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов перевода, создаются в процессе обучения с помощью специальных упражнений, а также путем тренировок в выполнении перевода определенного вида. В зависимости от целей и задач, на занятиях переводом могут выполняться многие виды

упражнений. В соответствии с практической направленностью обучения переводу можно выделить следующие группы упражнений:

1. упражнения, направленные на формирование навыков и умений, необходимых для осуществления любого вида переводческой деятельности (например, навыков девербализации, трансформации; умение осуществлять анализ и синтез, определять стиль и жанр текста и др.);
2. упражнения, формирующие навыки и умения, необходимые при реализации перевода того или иного вида (письменного перевода с иностранного языка на родной – техники чтения, в том числе лингвистического и филологического, сегментации переводимого текста, редактирования, использования словарей и другой справочной литературы и др.; для устного перевода с иностранного языка на родной – навыки и умения аудирования, техника речи, переключения, определения коммуникативного умения говорящего, сжатия текста без утраты существенных элементов, кодирования и восстановления закодированного текста, одновременного выполнения нескольких действий и др.);
3. упражнения, направленные на расширение и закрепление знаний;
4. упражнения языковые (лексические, фразеологические, грамматические, стилистические);
5. упражнения речевые;
6. упражнения, направленные на отработку одного явления или одной трудности, и упражнения комплексные, выполнение которых требует владения несколькими или многими знаниями, навыками и умениями, и др.

Особую роль в обучении переводческой деятельности играют упражнения, направленные на выработку таких абсолютно необходимых переводчику навыков, как девербализация, трансформация и переключение, а также на выработку у учащихся механизма билингвизма в целом. Примером упражнений, направленных на формирование навыка девербализации могут служить следующие виды упражнений: микрореферирование текста с выделением ключевых слов; фиксирование информации знаками, символами, рисунками; чтение текста со счетом, направленное на развитие оперативной памяти и внимания учащегося. Упражнения, для формирования навыка переключения с одного языка на другой – это различные упражнения с цифрами; запись слов, вызывающих определенные трудности при переводе (имена собственные, дни недели, месяцы и т.д.) с помощью различных приемов; синхронизированный перевод словосочетаний. Упражнения на формирование навыка трансформации: трансформация лексических единиц (поиск синонимической замены), реконструирование предложений и целых сообщений и т.д. При переводе текстов с иностранного языка на родной и с родного на иностранный происходит обучение предпереводческому анализу текста и вырабатывается стратегия перевода, умение анализировать содержание и форму текста, выбирать приемы и методы перевода с учетом специфики переводимого текста, использовать стандартные и находить оригинальные переводческие решения. Работа над переводом может проводиться при коллективном участии всей группы. Такая работа сопровождается непосредственным обсуждением вариантов перевода и комментарием преподавателя по поводу типичных, а также специфических для конкретного текста переводческих трудностей.

Таким образом, различные виды упражнений, которые формируют *систему упражнений* в целом, являются базовым

материалом, из которого складывается процесс обучения иностранному языку и переводу. Каждое из упражнений направлено на достижение определенной учебной цели. Цели упражнений зависят от конечной цели обучения. Каждое упражнение содержит дозу заданий, навыков и умений, которые в нем отрабатываются. Для упражнения обязательны и средства обучения. Ведущими средствами обучения в упражнениях выступают учебные материалы, главным образом в виде учебных текстов.

### Литература

1. *Барышников Н.В.* Обучение многоязычию: принципы и технологии. // Сборник научных статей к юбилею И.А.Цатуровой. Таганрог: ТРГУ, 2004. – С.24–34.
2. *Богословская И.В.* Структура научно-популярного текста и возможные причины сложности его понимания [Текст] / Богословская И.В. // Вестник УГАТУ. Т. 4 № 2. – Уфа, 2003. С. 28–32.
3. *Гавриленко Н.Н.* Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2009. – 178 с.
4. *Мильруд Р.П., Гончаров А.А.* Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. – 2003. – №1.
5. Упражнения как средства обучения. Ч.II: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.
6. *Чужакин А.П., Палажченко П.Р.* Мир перевода. – 2000. Introduction to Interpreting. – 4-е изд., расшир. и доп. – М: Валент, 2000. – 184 с.
7. *Цатурова И.А.* Шестикомпонентная методическая система обучения иностранному языку в неязыковом вузе //

- Всероссийская научно-практическая конференция «Учебник—учение—учитель». – М., 2003. – С.45–53.
8. *Шатилов С.Ф.* Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и в вузе. – Л., 1978. – С. 374.
  9. *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

**И.В. Тележко**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва,  
Россия*

### **КОНЦЕПТ «ORDNUNG» В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ПЕРЕВОДЕ, В НЕМЕЦКОМ ГЕОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

С тем чтобы точно передать смысл высказывания переводчику профессионально ориентированных текстов необходимо сопоставить исходный текст с текстом перевода, как на этапе понимания, так и на этапе создания текста перевода, установить точное значение терминов. Анализ одного и того же концепта в разных языках позволяет выявить национальную специфику репрезентации концепта, проявляющуюся в разных способах его вербализации [Попова З.Д. Стернин И.А., 2010, с.90]. Такой подход отражает особенности культуры (в нашем случае специализированной культуры в области геологии) и мировидения конкретной лингвокультурной общности, поэтому исследование любого концепта представляет ценность для реконструкции языковой картины мира.

Среди таких концептов немецкой культуры исследователи традиционно выделяют концепт «*Ordnung*/«*Порядок*». Данному концепту посвящены работы многих учёных [Т.С. Медведева 2007, 2010; М.В. Опарин 2010; А.Н. Приходько 2007; А. Вежбицка 1999; В.И. Карасик 2002; Н. Bausinger 2005; и др.]. По мнению исследователей, концепт *Ordnung* является «одной из ключевых культурных доминант немецкого этносоциума» [Тахтарова С.С.2007, с. 59], «мерной единицей», «неотъемлемой частью и обыденного языкового сознания, и духовно-чувственной сферы немецкого этнического менталитета (*Ordnungsliebe, Ordnungssinn, Ordnungsgefühl*)» [А.Н. Приходько 2007, с. 161].

Из анализа научной литературы следует, что концепт «*Ordnung*» понимается весьма широко как упорядоченное состояние жизни, соблюдение правил и установок, национальных и культурных традиций.

Особую роль *Ordnung* приобретает в профессиональной сфере общения. В ней возрастает значимость дисциплины, пунктуальности, точности, детализованного изложения информации в письменной форме, что характерно для профессионально ориентированных текстов.

В исследованиях, занимающихся анализом дефиниций лингвокультурного концепта *Ordnung*, исследователями были выявлены следующие характерные признаки: 1) процесс; состояние, когда всё находится на своих местах; результат упорядочивания ч-л; 2) организация, закон, правило, дисциплина; 3) последовательность, структура, система, иерархия, принцип организации чего-либо; 4) форма объединения людей; строгая регламентация деятельности любых организаций (включая и различные объединения по интересам), 5) космогония мира; 6) состояние, в котором что-либо функционирует, то есть, все находится в том состоянии, в котором и должно быть; 7) чистота; 8) степень,

порядок [Т.С. Медведева 2007; А.Н. Приходько 2007; С.С. Тахтарова 2007]. Из приведённых характеристик данного концепта следует, что объём его семантики является весьма обширным.

Рассмотрим языковую репрезентацию данного концепта в немецком геологическом дискурсе соответственно выделенным значениям.

В своём основном значении *Ordnung* – это такое состояние, когда всё находится на своих местах, упорядоченность. Это значение актуализируется в немецком геологическом дискурсе через синоним *Anordnung* – размещение, расстановка, приведение в порядок (*die Anordnung der Atome*). Образуя сложное существительное, лексема *Anordnung* может иметь следующие значения: установка, инструкция (*Entwässerungsanordnung* – инструкция по осушению, осушительная установка (в зависимости от контекста)). Синонимичное значение к порядку имеет лексема **последовательность**. В немецкой культуре данной лексеме будут соответствовать: **Abfolge** (*Gesteinsabfolge* – последовательность пород); **Reihenfolge** (последовательность, свита слоёв); **Folge** (*Schichtenfolge* – последовательность слоёв).

Как известно, особое свойство немецкого языка, отличающее его от других языков, связано с чрезвычайной распространённостью в нём сложных слов, которые способствуют также созданию языковой экономии. По данным лексикографии и анализа геологических текстов, в немецком геологическом дискурсе было обнаружено сравнительно большое количество композит, содержащих имя концепта: *Ordnungsbereich* (область упорядочения), *Ordnungsbildung* (упорядочение), *Ordnungszahl* (порядковый номер) *Ordnungsgeschwindigkeit* (скорость упорядочения, напр. структуры вещества при синтезе), *Ordnungsgrad* (степень упорядоченности), *Ordnungszustand* (состояние упорядоченности), *Größenordnungseffekt* (порядок величины,

масштабность); *Ordnungsstufe eines Flusses* (уровень реки); *Rangordnung* (иерархия); *Raumordnung* (объём).

Изучение композит показало, что концепт *Ordnung* является как инициальным (детерминативным) компонентам слова, так и финальным (семантически основным) компонентам слова, реализует различные семантические характеристики. Следует отметить, что в русском языке в большинстве случаев композитам соответствуют различные виды словосочетаний.

Для вербализации концепта *Ordnung* в значении **система, структура** в немецком геологическом дискурсе используется ряд синонимов. Каждая наука использует данные понятия, с тем чтобы точно и полно передать информацию, а также для выработки нового знания. Анализируя парадигматические связи лексемы–репрезентанта, мы выделили следующие лексические единицы, актуализирующие эти значения: **Struktur** (*Schuppenstruktur* – чешуйчатая структура); **Gefüge** (сложение, строение структура, текстура); **System** (*Kristallsystem* – кристаллографическая система); **Zusammensetzung** (состав, смесь, соединение, строение). Следует отметить, что эти лексемы довольно часто встречаются в немецком геологическом дискурсе, что свидетельствует о культурной ценности концепта *порядок* в профессиональной сфере общения геологов-специалистов.

В геологии *порядок* выражается в наличии **видов, отрядов, классов** животных и растений, горных пород:

*Aus der Erdgeschichte (из истории земли): “Die Wissenschaftler fanden heraus, dass die Agnostida – eine bestimmte Ordnung sehr kleiner Trilobiten – im Kambrium vorkommen. Wir wissen auch, dass eine andere besondere Ordnung, die Lichida, nur von Ordovizium bis zum Devon lebten.”* (Учёные установили, что отряд Агностиды – определённый вид очень мелких трилобитов, встречающихся в кембрийский период. Нам также известно, что другой,

особый вид трилобитов – лихида, существовал только с периода Среднего ордовика до Девона). В данном случае, вымерший **класс** морских членистоногих актуализируется через лексему **Ordnung**.

Рассмотрим другие примеры:

„Zur Vereinfachung teilen wir die Mineralien in zwei **Klassen** ein: in gesteinsbildende und Erzminerale.“ (С тем чтобы упростить, давайте разделим минералы на два **класса**: породообразующие и рудные минералы). В этом случае, **класс** минералов актуализируется через синонимичную лексику **Klasse**.

Es gibt viele **Artenklastischer** Sedimentgesteine. (Существует много **видовкластических** осадочных пород). **Abfolge** (Sedimentabfolge – осадочная серия, ряд).

Таким образом, семантические признаки **вид, отряд, класс** актуализируются лексемами **Ordnung, Klasse, Art**.

Исходя из анализа лексем актуализирующих концепт **Ordnung**, нами были выявлены характеристики данного концепта в геологическом дискурсе и представлены в виде таблицы:

Таблица № 1.

<p><b>порядок, упорядочивание, последовательность</b></p>	<p>Ordnungsbildung, Ordnungszahl, Ordnungszustand, Kinetik erster Ordnung (кинетика первого порядка) Reihenfolge, Abfolge, Folge.</p>
<p><b>установка, инструкция</b></p>	<p>Entwässerungsanordnung</p>
<p><b>единица фитоценоза по шкале Цюрих–Монпелье, между классом и союзом</b></p>	<p>Ordnung</p>

<b>степень, величина, уровень, масштабность, объём</b>	Ordnungsgrad, Ordnungsgeschwindigkeit Ordnungsstufe eines Flusses, Raumordnung, Größenordnungseffekt
<b>структура, иерархия, система</b>	Ordnungsstruktur, Rangordnung, Struktur, Gefüge, System, Zusammensetzung, Verteilung, Einteilung
<b>место, сфера</b>	Ordnungsbereich
<b>вид, отряд, класс</b>	Ordnung, Klasse, Art
<b>состояние</b>	Ordnungszustand

Из таблицы 1 видно, что номинативное поле концепта *Ordnung* достаточно широко представлено в немецком геологическом дискурсе.

Полное описание того или иного концепта, значимого для определённой культуры, возможно только при исследовании наиболее полного набора средств его представления [М.В.Пименова 2002]. Исходя из этого, концепт *Ordnung* следует рассмотреть на разных языковых уровнях.

Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для немецкого языка, отличающегося строгим *порядком* построения речевого высказывания. *Порядок* слов является одним из важнейших средств оформления предложения. Именно с ним связаны особенности построения немецкого предложения, а также некоторые функции не свойственные порядку слов в русском языке. В русском языке господствует принцип расположения

слов в зависимости от их нагрузки, т.е. свободный порядок слов. Основной специфической чертой немецкого порядка слов является твёрдо фиксированное место сказуемого. Сходство с русским языком проявляется в наличии одинаковых основных форм порядка слов: прямой и обратный порядок слов. К сказанному следует добавить, что каждый из типов предложений в немецком языке (повествовательное, вопросительное, побудительное) имеет свой определённый порядок слов, причём особое значение имеет местоположение сказуемого в предложении. С твёрдо фиксированным порядком связана «рамочная конструкция».

Несмотря на важность и значительный удельный вес элементов твёрдого порядка слов, в немецком языке *порядок слов* служит для выражения коммуникативной нагрузки членов предложения и находит широкое использование в стилистических целях.

Данный концепт актуализируется не только на уровне лексики и грамматики. Под *порядком* в геологическом дискурсе подразумевают наличие определенных правил, требований и норм к оформлению геологических документов, заполнение топографических карт и т.д., а также выполнение этих правил и требований, норм.

В профессиональной среде геологов существует большое количество различных полевых документов: полевые дневники, полевые карты, журналы документации горных выработок, специальные бланки радиометрических, геохимических наблюдений и другие. Ко всем из них предъявляются определённые требования: „*Sie sollten Ihre Fundestetsaufzeichnen. Dafür ist ein nicht zu großformatiges Notizunentbehrlich – ideal ist etwa DIN A5*“. Существуют определённые требования к оформлению титульного листа полевой тетради. На нём указывается название экспедиции, практики, номер полевого дневника. Помимо общих требований ко всем полевым документам существуют ещё и

специальные правила, например: в полевой тетради не допускаются сокращения. Концепт «*Ordnung*»/«*порядок*» будет актуализироваться в выполнении этих требований, при этом переводчику на этапе создания текста перевода будет необходимо учесть специфику и отличие немецкого геологического письменного дискурса от русского.

Каждый жанр в научно-технической сфере общения (статья, аннотация, инструкция, патент, раздел веб-сайта, реферат, комплект документации) оформляются по «законам» определённого жанра, стиля и логико-смысловой структуры, принятыми в данной культуре. Концепт *порядок* будет актуализироваться в определённом жанре, стиле, логико-смысловой структуре через необходимость соблюдения речевого этикета, надлежащего уровня официальности, адекватного выбора языковых средств при передачи коммуникативного намерения автора текста, социокультурных образов поведения.

Стремлением к *порядку* объясняется широкое использование модальных глаголов в немецком геологическом дискурсе: *müssen* выражает «настоятельную неизбежность, внутреннюю потребность», *sollen* «приказ совершить действие» *dürfen* «разрешение» или «запрет» (в отрицательной форме). Их роль в предложении сводится, по словам Э. Вельке, к тому, чтобы охарактеризовать действие и событие «не как реальное, а как необходимое, возможное, необходимое, требуемое, утверждаемое...» [Э. Вельке 1971 с. 23]. Таким образом, употребление модальных глаголов связано с требованиями и правилами, функционирующими в профессиональной сфере общения.

Итак, проведённый анализ концепта *Ordnung* в немецком геологическом дискурсе, позволяет сделать вывод, что данный концепт актуализируется в письменном немецком геологическом дискурсе на уровне лексики, грамматики, логико-смысловой структуры дискурса, стиля, жанра. *Порядок* определяет не только поведение людей в

социуме, но и выстраивает определённое речевое поведение в общении: как в повседневной жизни немцев, так и в профессиональной сфере, тесно связан с социальными институтами, а значит, представляет собой культурную ценность для профессионального общения геологов-специалистов. Следовательно, будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов необходимо знакомить с концептами, функционирующими в профессиональной сфере общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Медведева Т.С.* Репрезентация концепта ORDNUNG в немецкой языковой картине мира / Медведева Т.С. // Вестник Удмуртского Университета. Филологические науки. – 2007. №5 (2) – С.105–114.
2. *Медведева Т.С., Опарин М.В.* Особенности формирования этно-специфического концепта / Т.С. Медведева, М.В. Опарин // Вестник Удмуртского Университета. Вып.2. История и Филология. – 2010. – С.54-58.
3. *Пименова М.В.* Методология концептуальных исследований // Вестник КемГУ. Сер. Филология. 2002. Вып. 4 (12). С. 100–105.
4. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2010, – 314 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
5. *Приходько А.Н.* Концепт Ordnung как мерная единица немецкого этнического менталитета (лингвокультурный аспект) / А.Н. Приходько. Vitainlingua: К юбилею профессора С.Г. Воркачева. [Текст]: [сборник статей] / отв. ред. В.И.Карасик. – Краснодар: Атриум, 2007. – 256 с. – С. 158–171.
6. *Тахтарова С.С.* Концепт «ORDNUNG» как культурная доминанта / С.С. Тахтарова // Национально-культурное пространство и проблемы коммуникации. Материалы международной научно-практической конференции. 25–

26 октября 2007 г. Часть1. – ИВЭСЭП, 2007. – 254 с. – С. 59–63.

7. *Welke K.* Das System der Modalverben im Deutschen. „Probleme der Sprachwissenschaft“. The Hague – Paris, 1971, С. 290.

## СЕКЦИЯ 2. МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

**L.R. SIGANSCHINA**

*Башкирский государственный университет, г. Уфа*

### **FORSCHUNGEN ZUR EBENE DES EMOTIONALEN INTELLEKTES BEI DEN STUDIERENDEN**

**Schlüsselwörter:** der Intellekt, Gefühle, die Beobachtung, der Ausdruck, das expressive Menschenverhalten, die Wahrnehmung

#### **Пути исследования эмоционального интеллекта студентов**

**Л.Р. Зиганшина**

**Аннотация.** В данной работе представлены результаты исследования по выявлению эмоционального состояния студентов по определённым техникам и методам, которые активно разрабатываются отечественными и зарубежными психологами, и показаны способы объективации и визуализации интеллекта учащихся вузов с помощью таких невербальных средств, как мимика, жесты и выражения лица.

**Ключевые слова:** интеллект, чувства, наблюдение, выражение, экспрессивное поведение человека, восприятие

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in der erfolgreichen Dekodierung des emotionalen Menschenintellektes.

Die von Menschen erlebten Emotionen und Gefühle werden nach Quinn durch Beobachtung seiner Mimik und physiologischen Reaktionen bestimmt. Das Verstehen von Emotionen und Gefühlen der anderen Menschen ist es sehr wichtig nicht nur zu Hause, sondern auch bei der Berufstätigkeit. Darüber hinaus ermöglicht die visuelle Beobachtung, die

Arbeitsproduktivität des Menschen zu erhöhen und rechtzeitig entsprechende Maßnahmen zur Regelung des emotionalen Menschenzustandes bei seiner Berufstätigkeit zu ergreifen.

Die Frage nach der Bestimmung des emotionalen Menschenzustandes, seiner Gefühle und Emotionen durch andere Menschen war und bleibt weitgehend umstritten. Es gibt Beweise dafür, dass das Baby innerhalb von 9 Minuten nach der Geburt Reize erkennen könne (Freedman 1974). Daniel N. (2000) behauptet evolutionär gesehen, dass der äußere Ausdruck von Emotionen und Gefühlen des Menschen nutzlos wäre, wenn die Menschen nicht disponiert wären, vielfältige Signale der Umwelt zu dekodieren und sie entsprechenderweise verstehen und mental interpretieren zu können.

Diesen Mechanismus könnte man zweierlei zu Gebrauch nehmen: 1) zum Verstehen bestimmter Gesichtsausdrücke und 2) mit Hilfe derer zur Identifizierung von Modellen emotionaler Zustände des Menschen.

Der schwedische Wissenschaftler W. Dimberg (Dimberg, 1988) bestimmte, dass der Gesichtsausdruck auf den emotionalen Zustand des Menschen Auswirkung habe, z.B. auf seine Ängste oder Erlebnisse.

In der modernen Psychologie besteht ein großes Interesse an der Forschung von verschiedenen Aspekten der nichtverbalen Kommunikation des Menschen, insbesondere an der Forschung von Gesichtsausdrucksindikatoren beim expressiven Menschenverhalten.

Der menschliche Intellekt sollte im Großen und Ganzen ein System von mentalen Mechanismen zur Bildung und Schaffung des subjektiven Weltbildes im Inneren des einzelnen Menschen sein.

Es gibt viele Ansätze zur Identifizierung der intellektuellen Aktivität des Menschen. Neben den psychometrischen Intellekten sind in die moderne Wissenschaft folgende Begriffe eingegangen, z.B. der praktische Intellekt (R.

Sternberg), der soziale Intellekt (N. Cantor), der emotionale Intellekt (D. Goulmen).

An J. Meyer und P. Selovey (Salovey, Mayer, 1990) sind gelungen, in ihren Forschungen folgende Fähigkeiten zu erschließen: z.B. die Fähigkeit des Menschen zur Wahrnehmung und Ausprägung von Emotionen und Gefühlen und sie ferner mit Gedanken assimilieren, verstehen, erklären, regeln zu können. Sie werden als „emotionaler Intellekt“ definiert. Und das soll ein Teil des sozialen Intellektes sein, der aus drei Anpassungsfähigkeiten besteht: Bewertung und Ausdruck von Emotionen; Regelung von Emotionen; Ausnutzung von Emotionen in Denken und Tätigkeit zur Lösung von Problemen.

Die erste Fähigkeit umfasst: 1) Fähigkeit zur Markierung von Emotionen und deren Verbalisierung; 2) Fähigkeit, den gesamten Komplex von Gefühlen zu entziffern, z.B. bei gleichzeitiger Liebe und Hass oder Kombination von Angst und Bewundern. Mit der Zeit haben sie ein Verfahren zur Analyse eines praktischen Stoffes erarbeitet und 2002 war ein theoretisches Modell MSCEIT-V2.0 V2.0 «Die Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test» als standardisierter Test zum emotionalen Intellekt geschaffen.

Die weitere Analyse der Fähigkeiten, die mit der Verarbeitung emotionaler Information verbunden sind, ermöglichten John Mayer und P. Selovey vier Komponenten von emotionalen Intellekten zu differenzieren.

Sie haben sie folgerichtig in vier Ebenen eingeordnet:

- Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen und deren Identifizierung;
- Die Ausnutzung von Menschenemotionen zur Veranlassung von seinen Denken und Handeln;
- Verständnis und Analyse der Emotionen;
- Bewusste Kontrolle der Emotionen für das persönliche Wachstum und die Verbesserung der interpersonalen Beziehungen.

In unserer Arbeit wurde der emotionale Intellekt MSCEIT gehandhabt, das von zwei heimischen Wissenschaftlern von E.A. Sergijenko und I.I. Wetrow (2010) vorgeschlagen wurde, und noch dabei Halls Fragebogen.

Die Ergebnisse der Verwendung von drei Untertests MSCEIT - C, D und H - und den Test von Hall wurden nach Analyse und deren Auswertung von 14 Bildern vergleichbar durchgeführt.

Bilder wurden nach Fünf-Punkt-Skala evaluiert: Trauer, Freude, Ekel, Wut, Angst, Verachtung und Glück. Insgesamt wurden 56 Probanden getestet. Als Probanden waren die Studentinnen und Studenten des dritten Studienjahres der Baschkirischen Staatlichen Universität in Ufa, die Physik als Hauptfach studieren.

Bei der diagnostischen Analyse des emotionalen Intellektes des Menschen und seines Gesichtsausdruckes wurden viele Angaben festgestellt. Aber diese Ergebnisse bedürfen noch weiterer Nachforschungen, um tiefer den emotionalen Zustand des Menschen durch seinen Gesichtsausdruck verstehen zu können.

#### **Quellenverzeichnis:**

1. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – С. 241.
2. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – С. 242.
3. *Квинн В.* Прикладная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. – С. 245
4. *Brackett M. A., Salovey P.* Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) // Measurement of Emotional Intelligence / Ed. by G. Geher. Haupauge, NY: Nova Science Publishers. 2004. P.105-150.

**ИЛАМАНОВ И.А., МАВЛИЯРОВ А.А., МАХМУТОВА  
Г.М. Башкирский государственный университет, г. Уфа**

## **ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ЛЮКСЕМБУРГЕ**

**Ключевые слова:** монархия, герцогство, трилингвизм, французский язык, немецкий язык, национальный вариант немецкого языка в Люксембурге, латинский язык, территория, мозельско-франкский язык

## **BESONDERHEITEN DER DEUTSCHEN SPRACHE IN LUXEMBURG**

**Ilanow I.A. Mawlijarow A.A. Machmutowa G.M.**

### **Aussage**

Im vorliegenden Artikel handelt es sich um die sprachliche Situation im Großherzogtum Luxemburg, um die funktionale Leistung der Dreisprachigkeit in diesem Land, um den Gebrauch des Französischen, des Deutschen und des Lëtzebuergesch in allen sozialen Lebenssphären dieses kleinen Landes in Europa. In unserem Beitrag werden ausführlich Unterschiede im Sprachbau zwischen dem Deutschen und dem Lëtzebuergesch auf der lexikalischen, grammatikalischen und Ausspracheebene beschrieben und behandelt.

**Schlüsselwörter:** Monarchie, Herzogtum, Dreisprachigkeit, Französisch, Deutsch, Lëtzebuergesch, Latein, Fläche, Moselfränkische Mundart des Deutschen

Люксембург – это маленькая страна, лежит в самом сердце Европы и насчитывает более чем тысячелетнюю историю. Люксембург – уникальная страна и этим привлекает внимание исследователей в виду своей необычной языковой ситуации: коренное население страны пользуется тремя официальными языками (люксембургским, французским и немецким), каждый из которых употребляется в определенной ситуации и является необходимым, потому

что особенности их функционирования обусловлены историей страны, ее географическим положением, культурными традициями.

Около века территория нынешнего Люксембурга до 1632 года принадлежало к среднефранкскому королевству и Лотарингии. Когда ещё будущий Люксембург входил в состав Лотарингии, через него проходила языковая граница между романскими и немецкими языковыми ареалами: если на юго-запад говорили по-валонски, то на северо-востоке по-франкски (Клюева Т.В.).

Государственный язык в Люксембурге определяется принадлежностью правящей династии валлонскому или немецкому языковому сообществу. Латынь как язык управления продержался до 16 века. Затем при намюрской династии стал использоваться французский язык. Усиление немецкого языка началось с 1825 года во время правления короля Нидерландов.

Люксембург граничит с Германией на востоке, с Францией на юге и с Бельгией на западе и на севере. Площадь территории – 2586 км<sup>2</sup>, численность населения составляет около 524853 человек, из которых более трети иностранцев. Плотность населения 194 человек на км<sup>2</sup>. Вместе с Бельгией и Нидерландами Люксембург образует экономический союз – Бенилюкс. По форме правления является парламентской монархией, во главе которой стоит Великий Герцог Генрих I, взошедший на престол в 2000 году. Столицей Люксембурга является одноименный город – Люксембург. В нем проживает 1/5 населения страны, из которых 97 % составляют католики. Государственными атрибутами являются малый, средний, большой герб и флаг.

На долю промышленности (преобладает выплавка стали и чугуна) приходится 70 % ВВП страны. Люксембург лидирует по выплавке стали на душу населения в мире. Существенный доход приносит производство аудио- и видеотехники. При высоком индустриальном развитии в

стране занимаются мясомолочным животноводством и выращиванием винограда.

Среди достопримечательностей можно выделить готический собор Нотр-Дам, построенный в 17 веке иезуитами, который представляет собой отличный экземпляр архитектуры поздней готики с элементами ренессанса. Большой герцогский дворец, выполненный в стиле испанского возрождения. С 1890 года является резиденцией Великого Герцога и его семьи. Одним из достопримечательностей страны является замок Asch-zur-Azette.

Первый памятник люксембургской письменности появился в Бельгии в 1830 году, после этого произошло отделение валлоноязычной части Люксембурга, изменился статус языка. С тех пор страна стала однородной в языковом отношении: почти все население говорило на люксембургш, кроме высших слоев.

В конституции 1848 года говорится о билингвизме французского и немецкого языков, с преобладающим значением первого.

Престиж немецкого языка заметно пострадал после двух мировых войн, инициированных Германией и сопровождавшихся впоследствии продолжительной оккупацией Люксембурга.

В 1984 году вышел закон о том, что люксембургский язык становится государственным.

Французский язык характеризуется высокой социальной престижностью, ибо в течение долгого времени был языком управления. Сегодня на нем издаются законы, он звучит в армии, частично используется в официальных выступлениях, в том числе в парламенте. В устном общении люксембуржцев он используется лишь представителями высшего общества или в общении с романоязычными иммигрантами: португальцами и итальянцами, французами и бельгийцами.

Французский язык преподается в начальной школе и в дополнительных классах в качестве учебного предмета, лишь в гимназии он становится языком обучения.

Для абсолютного большинства населения страны французский язык – официальный иностранный язык, отличающийся высокой социальной престижностью.

Немецкий язык вел свои поступательные движения с 1825 года до 1-ой мировой войны и утратил свои позиции после 2-ой мировой войны. Люксембуржцы признают немецкий язык иностранным, хотя он генетически схож с люксембургшиш.

По-немецки легче читать и писать, поэтому люксембуржцы предпочитают читать газеты, художественную литературу, вести неофициальную переписку, смотреть телепередачи на этом языке. Ведущими каналами в герцогстве являются RTL1 и RTL2 (Радио Телевизион Люксембург).

На базе люксембургшиш дети изучают немецкий язык. На нем ведется преподавание с 1-го до 9-го классов.

Немецкий язык – более демократическое средство коммуникации, так как используется средними и низшими слоями в общении и чтении.

Сфера употребления люксембургского языка за последние 70 лет значительно расширилась за счет двух других языков (преимущественно немецкого языка).

Люксембургский язык классифицируется как мозельско-франкский диалект немецкого языка.

В парламенте, судопроизводстве он преобладает с конца 60-х годов и завоевал прочные позиции в церкви.

Чтение ведется довольно неохотно и мало, причиной тому является то, что в 20 веке трижды менялась орфография.

Скромная роль отводится люксембургшиш в школе. Он является опорой для изучения немецкого языка.

Люксембургшиш – родной язык коренных жителей страны, имеющий юридический статус национального языка,

используемый как официальный преимущественно в устной форме.

К особенностям люксембургского языка, отличающим его от стандартного немецкого, можно отнести следующие (Клюева Т.В.):

- Непоследовательное чередование звуков, характерное для многих средненемецких диалектов. Так, глухим щелевым и аффрикатам в литературном немецком языке могут соответствовать глухие смычные в люксембургском (более древние формы), например: нем. – was; люкс. – wat; рус. – что; или Wald; bësch; лес.

Часть явлений люксембургского вокализма находит параллели во многих немецких диалектах:

1. монофтонгизация – gaachen - gauchen, lafen – laufen.
2. дифтонгизация – schnei - schnee, grouss – gross.
3. делабиализация – gefill – gefühl, fir – für.
4. появление форм с дифтонгом au – haut – heute, Rau – raue.
5. стяжение – deel – teil, Breet – breit.

- Большое количество заимствований из французского языка: нем. – vorschlagen; люкс. – proposeiren. франц. – proposer; рус. – предлагать и т.д.

- Ряд слов отличаются от соответствующих в стандартном немецком, но имеют эквиваленты в диалектах, например: нем. – Kartoffel, люкс. – grompeg, франц. – pomme de terre, рус. – картофель и т.д.

Письменность сформирована на основе латинского алфавита. Единые и обязательные правила правописания утверждены указом от 10 октября 1976 года. Небольшие изменения внесены 30 июля 1999 года.

Языковая ситуация Люксембурга исключительна. В Швейцарии существует четыре языка, но это не означает, что все жители четырехязычны. Все коренные люксембуржцы в

той или иной мере владеют тремя языками, используя их в устной и письменной форме. Многие писатели пишут на трех языках.

Все три языка параллельно функционируют в системе образования страны и юриспруденции. Подготовка специалистов по люксембургской филологии осуществляется в университете Люксембурга на французском языке с учётом немецкого языка. Так, в юриспруденции уголовное дело заводится на французском языке, расследование ведётся на люксембургском, а решение суда выносится на немецком языке.

Раньше нередко говорили о люксембургском билингвизме, имея в виду лишь два официальных языка, французский и немецкий, подразумевая при этом, что люксембургиш – всего лишь диалект, родственный немецкому. Теперь справедливо говорить о трилингвизме, а также о психологическом и культурном дуализме, имея в виду романо-германский характер национальной культуры. Уникальность люксембургской триглоссии состоит в том, что она – не следствие колониального господства, а результат свободного выбора жителей герцогства.

### **Литература**

1. *Клюева Т.В.* Швейцария. Люксембург. Лихтенштейн. – М.: НВИ-Тезаурус, 1999. – 90 с.
2. *Смирницкий С.В.* Труды по германистике истории языкознания. – СПб.: Наука, 2002. – 320

**OLGA SAWTSCHENKO**

*Fremdsprachenstudierende der Russischen Universität für  
Völkerfreundschaft*

**ZUR OBJEKTIVEN UND SUBJEKTIVEN  
MODALITÄTSAUSDRUCKSWEISE IM  
MODERNEN DEUTSCHEN**

Ich soll, ich muss, ich kann, ich will, ich darf, ich mag,  
Die sechs nehmen mich in Anspruch jeden Tag.  
Nur wenn du stets mich lehrst, weiß ich, was jeden Tag  
Ich soll, ich muss, ich kann, ich will, ich darf, ich mag.

**Friedrich Rückert** (1788-1866), ein deutscher Dichter,  
Übersetzer und einer der Begründer der deutschen Orientalistik

**Schlüsselwörter:** Notwendigkeit, Möglichkeit, Wunsch, Verhältnis,  
sprachliche Ausdrucksmittel, Modalbedeutung,

**К СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОЙ  
И СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

**Савченко Ольга**

**Аннотация.** В разбираемой работе основной целью исследования являются модальные глаголы немецкого языка **wollen, sollen, können, dürfen, müssen, mögen** на предмет выражения присущих им модальных значений. Основное внимание в статье сосредоточено на изучение и выявление объективной и субъективной модальности на уровне предложения и высказывания, а также сопутствующих семантических признаков морфологических значений.

**Ключевые слова:** необходимость, возможность, желание, отношение, языковые средства выражения, модальное значение, высказывание

In der deutschen Grammatik gibt es sechs Modalverben – **wollen, sollen, können, dürfen, müssen, mögen**. Sie bezeichnen verschiedene Verhältnisweisen (Modus) des Satzsubjektes zur Satzaussage. Typische Verwendung der deutschen Modalverben ist der Ausdruck von Wunsch, Zwang, Notwendigkeit oder Möglichkeit. Vorwiegend bedeutet diese Modalität die Art, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und dem im Infinitiv ausgedrückten Geschehen gestaltet.

Die Modalverben bilden im Deutschen eine in morphosyntaktischer und semantischer Hinsicht relativ geschlossene Gruppe. In Verbindung mit dem Infinitiv von Vollverben dienen sie zum Ausdruck verschiedener modaler Bedeutungen. Sie sind wichtige sprachliche Mittel zur Modifizierung einer Äußerung.

Ihr Gebrauch ist vielfältig und kann nur durchschaut werden, wenn man die Sprache nicht nur formalgrammatisch, sondern auch inhaltsbezogen betrachtet.

In der deutschen Grammatik unterscheidet man funktional gesehen zwei wesentliche Verwendungsarten von Modalverben: **objektive** und **subjektive**:

**1) Objektive** - Die wichtigsten Bedeutungen derer sind Wille/Absicht; Erlaubnis (verneint) Verbot; Notwendigkeit / Forderung; Möglichkeit, z.B.:

**Dürfen:** Darf ich dein Telefon benutzen? (Erlaubnis); Ein Polizist darf nach den Personalpapieren fragen (Offizielle Genehmigung); Im Wahllokal darf der Bürger nur einen Stimmzettel ausfüllen (Recht, Befugnis) Butter darf nicht in der Sonne liegen (Das Subjekt bezeichnet eine Sache in Bezug auf einen Vorgang oder ein Sein) (Beispiele aus den dt. Übungsgrammatiken);

**Können:** Von diesem Punkt aus kann man die ganze Stadt überblicken (Möglichkeit); Vögel können fliegen. (Fähigkeit); Heute konnten wir im Unterricht Musik hören (Erlaubnis) (Dt. Grammatik);

**Mögen:** Magst du meine Pizza probieren? (Einräumung / Möglichkeit); Sie mag nicht mit dem Flugzeug fliegen (Wunsch,

Lust); Mögen sie auch noch so protestieren, sie müssen trotzdem ihre Aufgaben machen (Einräumung); Sie bittet dich, du mögest schnell wie möglich zurückrufen (indirekte Aufforderung);

**Müssen:** Katzen müssen draußen bleiben (Notwendigkeit); Ich muss dem Verletzten helfen (Zwang durch Umstände oder Lage) (Dt. Grammatik);

**Sollen:** Sie sollten sich die Ausstellung ansehen (Aufforderung / Notwendigkeit); Ich soll jeden Tag drei Tabletten nehmen (Forderung); Er hat mir gesagt, ich solle auf ihn warten (indirekte Aufforderung); Wenn du ihn sehen solltest, grüße ihn von mir (Eventualität); Unser Gartenfest soll nächsten Sonntag stattfinden (Zukunft) (Dt. Grammatik);

**Wollen:** Ich will das Buch kaufen (Wille, Absicht); Sie will ihre Eltern besuchen (Wunsch, Lust); Ich will hier warten, bis du kommst (Zukunft); Weinflaschen wollen richtig gelagert werden (Notwendigkeit) (Dt. Grammatik) usw.

**2) Subjektive:** Modalverben *müssen, können, mögen, dürfen* drücken in der subjektiven Aussage eine Vermutung aus. Mit der Wahl eines dieser Modalverben will der Sprecher hervorheben, wie stark er von dem Wahrheitsgehalt eines Vorgangs, einer Tatsache, einer Information überzeugt ist:

**Dürfen** – drückt eine vorsichtig geäußerte Vermutung aus, wird oft in Bezug auf Zahlen verwendet, die man nicht so genau kennt – nur im Konjunktiv II, z.B.: Diese Schauspielerin dürfte 70 Jahre alt sein; Das dürfte ihn interessieren; Das dürfte jedem auf die Nerven gehen (Dt. Grammatik);

**Können** – drückt eine Vermutung, vorausgesetzte Möglichkeit aus und zeigt eine Sicherheit oder Unsicherheit von 50 %, z.B.: Tomas kann auf seiner Reise auch in Paris gewesen sein; In einem Jahr können wir eine neue Wohnung kaufen usw;

**Mögen** – drückt eine Vermutung – Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit, eine Sicherheit oder Unsicherheit von 50% aus, dabei ist es gleichgültig, ob etwas so oder anders ist, z.B.: Anna fehlt wieder. Sie mag krank sein. Deine Eltern mögen diese Nachricht noch nicht erhalten haben (Dt. Grammatik) usw.

**Müssen** – zeigt eine hohe Wahrscheinlichkeit, Gewissheit, Überzeugung an etwa 90 %, z.B. Der Plan muss zum 1. Dezember erfüllt sein; Sie müssen viel Geld haben, wenn Sie sich so einen Wagen leisten können; Mein Vater ist krank, ich **muss** nach Hause fahren (Dt. Grammatik);

**Sollen** – drückt eine fremde Behauptung aus und zeigt, dass die Aussage ein Gerücht ist – man sagt, berichtet, erzählt etwas, aber genauere Informationen fehlen, z.B. Alle **sollen** an der Vorbereitung aufs Schulfest teilnehmen. **Sollte** er das wirklich getan haben (Dt. Grammatik);

**Wollen** – zeigt, dass die Aussage eine unbewiesene Behauptung ist – jemand sagt etwas über sich selbst, er kann es nicht beweisen und man kann ihm auch nicht das Gegenteil beweisen, z.B. Mein Freund **will** Arzt werden. Sein Onkel **will** davon nichts gewusst haben (Dt. Grammatik);

Im Deutschen ist der Gebrauch der modalen Verben **wollen, sollen, müssen, können** für den Ausdruck des Futurs sehr verbreitet. Das Verb **können** dient für den Ausdruck der Möglichkeit der Ausführung der Handlung in der Zukunft. Das Verb **wollen** äußert die Absicht. Das Verb **sollen** äußert die Notwendigkeit der Ausführung der Handlung, den Befehl, die Forderung, die Empfehlung. Das Verb **müssen** äußert die Annahme, die Überzeugung, die Notwendigkeit, die Bitte, z.B. Ich **will** auf dich warten, bis du kommst Du **sollst** noch sehen, womit das enden wird (Dt. Grammatik) usw.

Bei einer Aussage in der Vergangenheit gibt es formale Unterschiede zwischen der objektiven und der subjektiven Aussage, z.B.: Peter hat die Prüfung bestehen **müssen**. (es war seine Pflicht); Peter **muss** die Prüfung bestanden haben (sehr sicher hat er die Prüfung bestanden) (Dt. Grammatik).

Die Modalverben können eine subjektive Aussage ausdrücken. Zwischen der objektiven und der subjektiven Aussage kann man in den Gegenwartsformen nur aus dem Kontext den Unterschied entnehmen oder aus der Betonung beim Sprechen.

### **Quellennachweis**

1. *Dreyer H., Schmitt R.* Die neue Gelbe, 2008.
2. *Helbig Gerhard, Buscha Joachim.* Deutsche Grammatik, 1996.
3. *Moskalskaya O.I.* Grammatik der deutschen. Gegenwartssprache, 2004.
4. *Narustrang E.* Praktische Grammatik der deutschen Sprache, 2009.
5. *Tagil I.P.* Deutsche Grammatik auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln, 2010.

## Сведения об авторах

1. *Алферова Динара Адлевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
2. *Бирюкова Юлия Николаевна*, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
3. *Гавриленко Наталия Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
4. *Гакова Елена Васильевна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
5. *Гусакова Тамара Ивановна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
6. *Дмитриченкова Светлана Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
7. *Зиганшина Л.Р.*, магистрантка 2 года факультета психологии Башкирского государственного университета, г. Уфа (Башкирия), Россия. Научный руководитель: к.ф.н., доц. Габдуллин С.С., Dr. Salavat Gabdullin

8. *Иламанов И.А.*, студент 3 года географического факультета Башкирского государственного университета, г. Уфа (Башкирия), Россия. Научный руководитель: к.ф.н., доц. Габдуллин С.С., Dr. Salavat Gabdullin
9. *Каменецакая Софья* / *Kamenetskaia Sofia*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México (Мексика)
10. *Коростелева Вера Анатольевна*, преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
11. *Кутьева Марина Викторовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
12. *Мавляров А.А.*, студент 3 года географического факультета Башкирского государственного университета, г. Уфа (Башкирия), Россия. Научный руководитель: к.ф.н., доц. Габдуллин С.С., Dr. Salavat Gabdullin
13. *Макарова Татьяна Генриховна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия
14. *Малых Елена Александровна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
15. *Мальцев В.В.* Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь.

16. *Махмутова Г.М.*, студент 3 года географического факультета Башкирского государственного университета, г. Уфа (Башкирия), Россия. Научный руководитель: к.ф.н., доц. Габдуллин С.С., Dr. Salavat Gabdullin
17. *Михлик Михаил Михайлович*, старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
18. *Питч Урсула / Pietsch Ursula*. Hochschule für Technik, Stuttgart, Deutschland (Германия)
19. *Попова Таисия Георгиевна*, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
20. *Просвирникова Елена Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
21. *Рожкова Наталья Александровна*, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
22. *Савченко Ольга*, студентка 3 курса института иностранных языков РУДН, Москва. Научный руководитель: к.п.н., доц. Дмитриченкова С.В. / Dr. Swetlana Dmitritschenkowa
23. *Смоленцева В.Г.*, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

24. *Станиловская Татьяна Николаевна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
25. *Сухина Надежда Николаевна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
26. *Тележко Ирина Владиленовна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
27. *Чанышева Зульфира Закиевна*, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации факультета романо-германской филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

*Научное издание*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД:  
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Сборник научных трудов  
по материалам 9-й Международной  
научно-методической  
интернет-конференции**

*Москва, 7–13 апреля 2014 г.*

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*  
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 25.07.2014 г. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 12,79. Тираж 100 экз. Заказ 950.

---

Российский университет дружбы народов  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

---

Типография РУДН  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41