

**РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
Юридический институт
Кафедра иностранных языков**

**PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
Institute of Law
Foreign Languages Department**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
И ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ**

**МАТЕРИАЛЫ
ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Москва, 15–17 апреля 2015 г.

**LSP TEACHING AND SPECIALIZED
TRANSLATION SKILLS TRAINING
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
(LSP & STST)**

**ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE
PROCEEDINGS**

**Москва
Российский университет дружбы народов
2015**

УДК 378.14:372.881.1:347.78.034(063)
ББК 81
П84

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

П84 **Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе = LSP Teaching and Specialized Translation Skills Training in Higher Education Institutions (LSP & STST)** : материалы ежегодной международной конференции. Москва, 15–17 апреля 2015 г. – Москва : РУДН, 2015. – 245 с.

ISBN 978-5-209-06456-5

В настоящий сборник вошли статьи, тезисы и анонсы выступлений участников ежегодной международной конференции «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе», которая состоялась 15–17 апреля 2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 378.14:372.881.1:347.78.034(063)
ББК 81

ISBN 978-5-209-06456-5

© Коллектив авторов, 2015
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2015

Уважаемые коллеги!

В настоящий сборник вошли статьи, тезисы и анонсы выступлений участников ежегодной международной конференции «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе», которая состоялась 15-17 апреля 2015 года.

Конференция проводится ежегодно кафедрой иностранных языков юридического факультета РУДН.

В 2015 году в конференции приняли участие представители более сорока пяти учебных заведений, образовательных, профессиональных организаций, в том числе докладчики из Австрии, Белоруссии, Великобритании, Германии, Ирана, Ирака, Иордании, Испании, Италии, Катара, Китая, Мексики, Новой Зеландии, России, Словакии, США.

Организаторы конференции надеются на дальнейшее сотрудничество с коллегами в обсуждении актуальных проблем профессиональной языковой подготовки будущих специалистов различных отраслей в условиях глобализации мирового мультикультурного многоязычного сообщества.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Dear Colleagues,

This collection includes articles, abstracts and announcements of the participants to the annual international conference "Language for Specific Purposes and Specialised Translation Skills Training at Higher Education Institutions", which took place on 15-17 April 2015.

The conference is held annually at People's Friendship University of Russia, the Law Institute Department of Foreign Languages.

In 2015, the conference was attended by representatives of more than forty five educational organizations and professional associations, including speakers from Austria, Belarus, Great Britain, Germany, Iran, Iraq, Jordan, Spain, Italy, Qatar, China, Mexico, New Zealand, Russia, Slovakia, the USA.

Conference organizers hope to further cooperation with colleagues in the discussion of topical issues related to LSP-focused training of future specialists in the context of multicultural multilingual community globalization.

The materials are published in authors' original version.

Организации – участники конференции
Educational institutions – Conference participants

Вузы и организации РФ – Russian Educational Institutions

Академия ФСБ РФ
Башкирский государственный университет (БашГУ)
Военный университет
Воронежский Государственный Университет
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
Институт стран Азии и Африки (ИСАА)
Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики
Международная школа обучения аудиовизуальному переводу
Московская Государственная Юридическая Академия имени О.Е. Кутафина (МГЮА)
Московский Государственный Институт Международных Отношений (МГИМО (У) МИД РФ)
Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ)
Московский Государственный Областной Социально-Гуманитарный Институт (МГОСГИ)
Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова (МГУ)
Московский Государственный Университет Пищевых Производств (МГУПП)
Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
Московский Педагогический Государственный Университет (МПГУ)
Независимый лингвистический консалтинговый центр «Эксперт»
Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ)
Российская Правовая Академия Министерства Юстиции РФ (РПА МЮ РФ)
Российский Университет Дружбы Народов (РУДН-PFUR)
Санкт-Петербургский Политехнический Университет (СПбПУ)

Саратовский Государственный Университет им.
Н.Г.Чернышевского (СГУ)
Саратовская государственная юридическая академия (СГЮА)
Сибирский институт управления РАНХиГС

Зарубежные вузы и организации – Foreign Institutions

Академия Полицейского корпуса, Братислава, Словакия
Белорусский государственный университет (БГУ)
Association of Police and Court Interpreters (APCI), UK
Canterbury University, New Zeland
City University of Hong Kong, China
Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Germany
Österreichischer Austauschdienst (ÖAD)
European Language Council (CEL/ELC)
European Legal Interpreters and Translators Association (EULITA)
Goethe-Institut Moskau, Germany
International Association of Civil Litigal Proceodings
Koya University, Iraq
Metropolitan Autonomous University, Mexico
Paris-Lodron-Universität Salzburg, Austria
Qatar University
Technische Universität Braunschweig, Germany
University of Alcala, Spain
University of Castile la-Mancha, Spain
University of Cambridge Language Centre, UK
University of Nebraska at Omaha, USA
University of Tehran, Iran
Yamuk University, Jordan

Содержание - Contents

<i>Часть 1. ПУБЛИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ</i> <i>PART 1. PAPERS IN RUSSIAN</i>		
Аверина Л.О.	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.	11
Бирюкова М.А.	К ВОПРОСУ О ПОЛИСЕМИИ ТЕРМИНОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ ЮРИСТОВ	12
Васючкова О.И., Коваленок Т.В.	УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НА II СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
Вахитова Г. В.	ОБ ЭКСПРЕССИВНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА	19
Вьюшкина Е.Г.	МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ: ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	23
Горбачевская С. И.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТА ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ	28
Евтеев С.В.	КУЛЬТУРА, ЯЗЫКОВОЕ СООБЩЕСТВО И ПЕРЕВОД	32
Захарова О.Л.	БАЗОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	38
Игнатенко И.И.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	42
Ильина Н.Ю., Борисова А.А.	WORLD ENGLISHES	47
Исаакиду К.В., Косычева М.А., Локтионова С.Н.	ОРГАНИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	48
Калашникова Е.П.	К ВОПРОСУ О СОПОСТАВЛЕНИИ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ ЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ.	52
Козуляев А.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ И ОПЫТ РАБОТЫ СПЕЦКУРСОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ ДУБЛЯЖА, ЗАКАДРОВОГО ОЗВУЧИВАНИЯ И СУБТИТРИРОВАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ И КАК ЧАСТИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ	54
Кравченко С.Л.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АМХАРСКОМУ ЯЗЫКУ	58

Лагутенкова М.В.	К ВОПРОСУ ОБ УСТАРЕВАНИИ И ВЫПАДЕНИИ ИЗ УЗУСА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ГАЗЕТНОЙ ЛЕКСИКИ	61
Лебедева А.А.	К ВОПРОСУ О ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	64
Морозкина Е.А., Фаткуллина Ф.Г.	НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕВОДА	67
Мошанская Е.Ю.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОМБИНИРОВАННОГО УМЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ УСТНОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	70
Новикова Т.Л.	СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО А. БЛОКА В АУДИТОРНОЙ РАБОТЕ С АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ	74
Ондрейковичова, Е.	ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УМК ПО ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.	78
Петренко Т. В.	ДИНАМИЧНОСТЬ ЯЗЫКА	80
Попова Т. Г.	ПЕРВОД КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ПОТРЕБНОСТЬ	81
Рекош К.Х.	ОБ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВЕРБАЛИЗАТОРА ПРАВА	84
Савченко Г.П.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ. КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	89
Самойлова С.П.	ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗА КАК ПРОЦЕСС ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ	92
Семенкова Л.А.	СЛОВЕСНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЖЕСТОВ С КОМПОНЕНТОМ РУКА=MKONO В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКЕ СУАХИЛИ	95
Серебрякова Е.В.	К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕМЕЦКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА	98
Соболев С.А.	О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ЮРИДИЧЕСКОГО НЕМЕЦКОГО У СРЕДНЕСТАТИСТИЧЕСКОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА	103
Степанова М. М., Трофимова Г. С.	ТЕХНОЛОГИЯ МИКРОПРЕПОДАВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	108
Сызранцев В.Ю., Воронцова А.В.	ИСТОКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ РОССИИ И ШВЕЦИИ	111

Титкова О.И.	ЧАСТНАЯ РЕКУРРЕНТНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	113
Томсон Г.В.	ЮРИСЛИНГВИСТИКА. ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ ЗАКОНОВ И ПОСТАНОВЛЕНИЙ	119
Федорова Н.Г.	РУБРИКА «ПИСЬМА ЧИТАТЕЛЕЙ В СУАХИЛИЙСКИХ ТЕКСТАХ»	123
Филиппов А. О.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ФРАГМЕНТА РОМАНА В. ГАУФА «DIE MEMOIREN DES SATANS»)	128
Хайруллин В.И.	ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ: ПРИНЦИП НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	130
Хазиева Р.Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИЙСКОГО ЛИДЕРА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ	135
Хомутская Н.И.	ОБРАЗОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛОВ НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА РОМАНА Э. ЕЛИНЕК «ПИАНИСТКА»	140
Чигашева М.А.	ДЕОНИМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ И РОССИИ	144
Шестакова Л.В.	ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	149
Ширяева Н.В.	МЕНТАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВИЗАЦИИ ЦЕЛЕВЫХ ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ В ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНОМ И ИГРОВОМ ДИСКУРСАХ	151
Юсупова Р.Р.	ЯЗЫК И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ	160
Часть 2. ПУБЛИКАЦИИ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ PART 2. PAPERS IN FOREIGN LANGUAGES		
Adewon A.	PROFESSIONAL EXPERIENCE TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, TRANSLATING AND CARRYING OUT LEGAL DUTIES IN RUSSIAN FEDERATION.	165
Arinova B.	INCORPORATING ACADEMIC WRITING INTO LEGAL ENGLISH COURSE IN NON-NATIVE SETTING: PRACTICE AND IMPLICATIONS	167
Atabekova A.	LEGAL GROUNDS FOR TRANSLATION AND INTERPRETATION IN CRIMINAL PROCEEDINGS (A CASE OF RUSSIA)	170

Belenkova N.M.	TEACHING PATRIOTISM IN A FOREIGN LANGUAGE	170
Brenchugina-Romanova A., Denisova, L., Karaulova T.	COMMUNICATIVE ORIENTATION TRAINING IN A MULTI-ETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT	171
Cao Yixin	THE IMPACT OF THE INTERNET ON TRANSLATION AND THE POWER STRUCTURE OF TRANSLATION: CROWDSOURCING TRANSLATION IN CHINA	172
Chilingaryan K.P.	CLOUD COMPUTING IN TRANSLATION	176
Connolly, D.	DOTTING THE I'S AND CROSSING THE T'S.	179
Emelyanova T.V.	TEACHING ENGLISH AND UNIVERSAL NETWORKING LANGUAGE TO LAW-STUDENTS	180
Fedulenkova T.	TERMS OF PHRASEOLOGICAL CHARACTER IN SPECIFIC DOMAINS	181
Gnutzmann C.	PUBLISH IN ENGLISH OR PERISH IN GERMAN? HOW NON-NATIVE SPEAKERS COPE WITH ACADEMIC WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE SETTING THE CONTEXT – THE DOMINANCE OF ENGLISH	184
Golparvar Seyyed Ehsan	COMPETING MOTIVATORS OF POSITIONING OF ADVERBIAL CLAUSES OF TIME IN ACADEMIC ENGLISH: A CONTRASTIVE STUDY	189
Gorbatenko O.G. Gorbatenko R.G.	SOME ASPECTS OF TEACHING LEGAL TRANSLATION	190
Heider, A.	SKYPE IN ARABIC LANGUAGE CLASSES WAYS TO HELP STUDENTS TO INTERACT WITH NATIVES IN CONSERVATIVE SOCIETIES.	190
Ivanova I.V.	ANGLIZISMEN IN DER WERBUNG	191
Kakzanova E.M.	RATSCHLÄGE ZUM DEUTSCHUNTERRICHTEN: LESEN, ÜBERSETZEN, REFERIEREN	193
Katschinka L.	THE PROFILE OF THE LEGAL INTERPRETER AND TRANSLATOR	197
Kovaleva M. I.	COOPERATIVE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES	204
Kruse I.	PERSÖNLICHE ERFAHRUNGEN AUS DER FORTBILDUNG DLL 2 „LEHR - UND LERNPROZESSE IM ERFOLGREICHEN DEUTSCHUNTERRICHT“	207
Mahasneh A.	TRANSLATION TRAINING AND CURRICULUM DESIGN AND EVALUATION	209

Martínez Mateo R.	THE THORNY QUESTION OF MEASURING LINGUISTIC QUALITY IN TRANSLATION: PEDAGOGICAL IMPLICATIONS	213
Merkushev J.	MOTIVATIONSSCHREIBEN „RICHTIG“ VERFASSEN?	216
Meshkova I., Sheremetieva O.	FORMATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS EN DROIT	217
Norton I., Thompson A.	APCI AT A GLANCE	218
Ozyumenko V.I.	TRANSLATION OF ENGLISH LEGAL PROFESSIONS	218
Radić N.	TWENTY TEARS OF BLENDED LEARNING: A PARADIGM SHIFT IN TEACHER TRAINING AND SUPPORT	220
Salah Mohammed Salih	POLITENESS IN TRANSLATION: EUPHEMISTIC TRANSLATION	221
Sokolova A., Carmen Gomez Pezuela Reyes, M., Gabriel Garduño Moreno, J.	SCIENTIFIC WRITING IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY LANGUAGE TEACHERS	226
Stepanova V. V.	OVERVIEW OF LEGAL DISCOURSE CHARACTERISTICS AND STRATEGIES OF LEGAL TRANSLATION	231
Stiglbrunner, T.	AUTHENTIZITÄT IM DAF-UNTERRICHT	232
Udina N.N.	INTEGRATING TRANSFERABLE SKILLS INTO LSP CURRICULUM	237
Valero-Garces, C., Atabekova, A.	TEACHING SPECIALISED TRANSLATION IN THE MULTICULTURAL LEARNING ENVIRONMENT	238
Vasilenko L.Yu.	CONCERNING TEACHER'S ROLE IN MOOC	240
Viezzi M.	PERSPECTIVES ON MULTILINGUALISM	241
Wydra D., Kruse I.	ZUM THEMA DER LANGFRISTIGEN KOOPERATIONSARBEIT ZWISCHEN RUDN UND PARIS-LODRON UNIVERSITÄT (ÖSTERREICH)	241
Zvereva E. B.	YOUTUBE COMO UNA DE LAS HERRAMIENTAS DE LA ENSEÑANZA MODERNA.	242

ЧАСТЬ I. ПУБЛИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
PART 1. PAPERS IN RUSSIAN

Аверина Л.О., МГУ

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.**

В данной работе исследуется вариант формирования терминологической базы в немецком праве. Материалом исследования послужили более 50 статей по различным отраслям немецкого права, монографии, учебники и пособия для студентов-юристов на немецком языке.

Существуют как общая, так и специальная правовая терминология. Поэтому логично начать построение с самих терминов «язык специальности/профессионального общения» «die Fachsprache» и «язык права», «die Rechtssprache», перевод которых может вызвать сложности у начинающих юристов.

Общая юридическая терминология. Номинации отраслей права, внутри которых формируется узкоспециальная терминологическая база, являются основой терминологической базы. Некоторые обозначения отраслей права не вызывают сомнений, такие как уголовное право «Strafrecht» или конституционное право «Verfassungsrecht», с обозначением коммерческого права «Handelsrecht» надо быть осторожным, т.к. можно встретить уже устаревшее понятие «Unternehmensrecht». Подобную сложность представляет и перевод земельного права, «Bodenrecht», которое даже в некоторых словарях переводится лексемами: собственно «Bodenrecht», а так же «Grundrecht» и «Agrarrecht».

Узкоспециальная терминология формируется, как правило, внутри отрасли права, термины всегда однозначны, однако иногда возникают определенные сложности в различении близких по смыслу лексем. Подобные случаи часто фиксируются в уголовном праве, например, обозначение термина убийство или причинение смерти зависит от многих факторов, в частности, от отягчающих обстоятельств. Так, выбрать между «Mord», «Tötung» «Totschlag» «Ermordung» сложно, все они объединены общим значением «лишение жизни». Данный пример показывает трудность перевода внутри одной отрасли права. Другим примером может служить термин уголовного права «Einwilligung» - согласие - как одно из обстоятельств, исключающих ответственность. Кроме того, «Einwilligung» является термином и в гражданском праве и обозначает предварительное согласие третьего лица на совершение сделки или же является правовым документом, как, напр. «Einwilligung zur Zahnbehandlung Minderjähriger». В свою очередь, «Einwilligung»

является частью парадигмы «Einwilligung» - «Genehmigung» - одобрение, разрешение, лицензия. Возникает вопрос, можно ли в таком случае говорить о терминологической омонимии.

Данные примеры демонстрируют лишь малую часть особенностей общей и узкоспециальной терминологической базы немецкого права и требуют подробного и длительного исследования, т.к. данная область сравнительно недавно оказалась под пристальным вниманием научных исследований.

Бирюкова М.А., МГЮА

К ВОПРОСУ О ПОЛИСЕМИИ ТЕРМИНОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ ЮРИСТОВ

Вопрос отбора лексического материала, которому необходимо обучать будущих юристов, по мнению автора, является наиболее спорным и уже много лет является «камнем преткновения» большинства методистов и преподавателей иностранного языка. Согласно результатам опроса выпускников нашего Университета на первом месте по значимости в списке необходимых для приобретения знаний, умений и навыков стоит «Овладение навыками работы с юридическими документами и различного рода текстами для последующей работы в фирмах или в других организациях с иностранными партнерами». Каким же образом можно достичь реальных результатов в приобретении данных навыков? В последнее время появляется множество учебников и учебных пособий для бакалавров неязыковых вузов, в том числе и юридических.

Большинство авторов по-прежнему делают упор исключительно на изучение профессионально ориентированной лексики. Следует, однако, учитывать, что объем предлагаемого к заучиванию материала (субъективно отобранной преподавателем или авторами учебников), да и возможности памяти человека достаточно ограничены. Не стоит забывать и то, что существует такое множество отраслей права, что зачастую сами юристы говорят не о различных аспектах права, а о разных дисциплинах и предметах изучения, а, значит, и лексика по той или иной отрасли права значительно различается.

Именно поэтому важно научить студентов навыкам работы с любым юридическим текстом и показать его принципиальные особенности, а отбор необходимой лексики следует оставить на усмотрение самого будущего юриста, так как только он будет выбирать интересующую его отрасль права. Следовательно, основной упор следует делать на развитие умения работать с любым юридическим текстом, а, значит, в первую очередь необходимо показать отличия юридического текста от любого другого, в том числе художественного,

научно-публицистического и т.д. Овладение же специальной лексикой зависит от последующей специализации и области, в которой данный студент предполагает работать и, таким образом, от мотивации отдельно взятого студента.

Каким же образом следует подходить к отбору лексики для достижения вышеуказанной цели? Для того, что бы более подробно рассмотреть эту проблему в связи с юридической практикой, остановимся вначале на самом понятии терминология (ср. нем. «Fachsprache»). Понятие «Fachsprache» возникает вместе с разделением труда и появлением необходимости обозначить в деталях ту или иную составляющую процесса производства. Первоначально специальная лексика была замечена в сфере ремесленного производства, и уже тогда появились слова, понятные только тем, кто непосредственно был задействован в том или ином процессе производства. «В настоящее время можно разделить всю специальную лексику на три основные группы: язык науки, язык техники и язык управления.» (Der kleine Duden 1998, 33)

В основе каждой из названных групп лежит своя «специальная лексика», называемая термином (лат. Terminus) и служащая для того, чтобы наиболее точно и однозначно обозначить то или иное явление, понятие или предмет. Совокупность терминов носит название терминология. Для нас представляет собой интерес юридическая терминология. Существует мнение, что большинство терминов пришло в европейские языки из латыни. Что, якобы, и объясняет трудности для понимания их простыми обывателями. Важно, однако, понимать, что проблема обусловлена не формой того или иного термина, а его смыслом и дефиницией. К примеру, термины, взятые не из латыни, а из немецкого языка, но имеющие свое особое «профессиональное» значение, могут быть непонятными даже для носителей языка, но не владеющих данной специальностью. Особенностью профессионального языка юристов является зачастую использование выражений и лексических единиц, которые по своей форме совпадают с соответствующими выражениями и словами из языка повседневного общения. Но их смысловое содержание заметно отличается. Так, например, если немецкие юристы различают понятия «Eigentum» и «Besitz», «Mord» и «Totschlag», «Darlehen» и «Leihe», то среди непрофессионалов эти слова рассматриваются практически как синонимы, а слова «Widmung» и «Schuld» в соответствующем контексте могут рассматриваться как исключительно юридические термины. (BGB §854) Слова «Raub» и «Diebstahl» часто даже в прессе употребляются как синонимы. Однако стоит только открыть толковый словарь немецкого языка «Duden, Fachlexikon Recht» 2004 или правовые тексты, как станет понятно принципиальное различие

между этими терминами. Если «Diebstahl» обозначает кражу без применения насильственных действий, то «Raub» это разбойное нападение или кража с применением силы или угрозой ее применения. Подобные примеры преподаватель должен привести учащимся не только как подтверждение особого языкового явления, а, скорее, в очередной раз, подчеркивая значимость для юристов точности выражения своих мыслей.

Говоря со студентами о юридической терминологии, следует подчеркнуть, что в большинстве случаев юридические термины несут в себе в первую очередь когнитивную информацию. Они, как правило, обладают характерными признаками терминов, такими, как однозначностью, нейтральной эмоциональной окрашенностью, независимостью от какого-либо контекста. Однако необходимо заметить, что в отдельных случаях встречается такое явление, как «полисемия терминов», т.е. обозначение одной лексической формой нескольких специальных понятий.

Данное явление может значительно затруднить профессиональное общение юристов, особенно в том случае, когда некие специальные понятия принадлежат к одной предметной области – юриспруденции. Это может привести к многозначности, а, значит и неточности значения термина. «Причин возникновения полисемии терминов несколько, но одной из главных является сам механизм возникновения терминов, когда в качестве термина используется слово из общего языка с приданием ему нового смысла. Таким образом, он самым тесным образом связан с многозначностью слова – образованием в слове произвольных значений». (Ивина 2003, 304)

Твердое знание отдельных, только самых распространенных значений некоторых многозначных слов таит в себе большую опасность при переводе специальной литературы, так как учащиеся не готовы переключиться с твердо усвоенного ими значения на новое. В процессе занятий необходимо обращать внимание учащихся на те случаи, когда, казалось бы, все слова знакомы, а предложение в целом не имеет никакого смысла.

В качестве примера полисемии юридической терминологии (термин «Eigenverantwortung») можно привести студентам две статьи из немецкого законодательства, когда незнание многозначности термина и неумение учитывать контекст могут привести к серьезным юридическим ошибкам. Возьмем, к примеру, § 76 Absatz 1 des Aktiengesetzes: «Der Vorstand hat unter eigener Verantwortung die Gesellschaft zu leiten» и сравним его с § 2 Absatz 1 Satz 1 des Fünften Buches Sozialgesetzbuch: «Die Krankenkassen stellen den Versicherten die ...Leistungen unter Beachtung des Wirtschaftlichkeitsgebots zur Verfügung,

soweit diese Leistungen nicht der Eigenverantwortung der Versicherten zugerechnet werden». Если в первом случае понятие «Eigenverantwortung» подразумевает личную ответственность правления за принимаемые решения, совершаемые действия и их последствия, то во втором случае этот же термин имеет совершенно другое значение.

В данном случае указывается на вероятность неполучения страхового возмещения из больничной кассы. Показательным может быть и пример употребления слова «sensitiv» в контексте юридического документа. Так, § 17 Absatz 2 des Satellitendatensicherheitsgesetzes гласит: «Eine Anfrage ist sensitiv, wenn...». В представлении любого человека, хоть сколько-то знающего немецкий язык, слово «sensitiv» ассоциируется с чувственным восприятием, с чем-то тонким и ранимым, применимым к живому существу. Тем труднее для учащихся перевести на русский язык подобные случаи полисемии.

С точки зрения автора, данная ситуация еще и еще раз подтверждает необходимость не прямого заучивания всех значений того или иного слова, что абсолютно невозможно, а обучения учащихся поиску путей выхода из трудной ситуации. Необходимо научить студентов пользоваться одноязычными (толковыми) словарями, где смысл слова описывается, а не переводится, а значение слова толкуется с точки зрения носителей языка. Только такие словари могут быть предназначены для серьезной работы с иностранным языком, а студенты, зачастую, о таких словарях даже ни слышали. Необходимо так же убедить студентов отказаться и от словарей-минимумов, которых появилось в последнее время великое множество и, которые годятся разве что для начинающих изучать иностранный язык, и от электронных переводчиков, которые могут помочь только в экстренном случае, но никак не годятся для ответственной работы. И, наконец, необходимо предостеречь студентов от, так называемых, «языковых догадок», которые очень хороши в разговорном языке, но опасны в юридическом контексте, где неправильное значение слова может иметь серьезные последствия.

Список литературы

¹ Der kleine Duden. Deutsche Grammatik Bearbeitet von Rudolf und Ursula Hoberg, Mannheim, Wien; Zürich, 1998, стр.33

² BGB §854 « Der Besitz einer Sache wird durch die Erlangung der tatsächlichen Gewalt über die Sache erworben»

³ Ивина Л.В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем; Учебно-методическое пособие,-М: Академический проект,2003,-304с.

Васючкова О.И., Коваленок Т.В., БГУ
УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
НА II СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В методике преподавания дисциплин в высшей школе самостоятельная работа студентов считается важной составляющей учебного процесса. Данный вид учебной деятельности рассматривается как управляемая преподавателем работа, что предполагает формирование у студентов мотивации к изучению предмета, адекватности и доступности предлагаемых заданий, качественное методическое сопровождение индивидуальной работы и эффективный контроль за ее выполнением.

Методическое обеспечение управляемой самостоятельной работы (УСР) и контролирующие мероприятия должны преследовать декларируемые нормативными документами цели: активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, формирование умений и навыков самостоятельного получения знаний, применение полученных знаний на практике, саморазвитие и самосовершенствование. Поэтому образовательный процесс следует организовывать таким образом, чтобы обеспечить активную роль обучающихся в самостоятельном приобретении знаний.

Очевидно, что способы достижения поставленных целей определяются спецификой изучаемых предметов. В настоящей статье речь пойдет об особенностях организации УСР студентов магистратуры по предмету «Иностранный язык».

Одним из важнейших моментов организации УСР является ее планирование. Здесь необходимо учесть соответствие объема самостоятельной работы реальному бюджету времени, выделяемому на предмет, равномерность ее проведения в течение семестра, регулярность контролирующих мероприятий. Если на I ступени высшего образования на освоение учебного материала в рамках УСР может отводиться до 40% учебного времени, предусмотренного Типовой программой, то на II ступени эта цифра может достигать 90%, что подчеркивает значимость данного вида учебной деятельности на последипломном этапе обучения. Из предусмотренных учебной программой по иностранным языкам 420 часов на самостоятельную работу отводится 280 часов. Можно сказать, что именно самообразование и самосовершенствование становятся отличительной чертой получения знаний в магистратуре. Тем самым индивидуализация образовательного процесса приобретает на обсуждаемом этапе обучения особое значение.

Для эффективной организации самостоятельной работы по иностранному языку требуется наличие соответствующих методических разработок, четко сформулированных заданий, указаний на

используемую учебную и справочную литературу, графиков контролируемых мероприятий, наглядных пособий, мультимедийных курсов, аудио- и видеоматериалов. При этом обучающимся следует предоставлять всю необходимую информацию заранее.

Учебный материал как для аудиторной, так и самостоятельной работы магистрантов содержится в подготовленном на кафедре английского языка гуманитарных факультетов БГУ учебно-методическом пособии «Английский язык для студентов аспирантуры, магистратуры (авторы: Васючкова О.И., Голикова Ж.А., Долгорукова А.И. и др.), обновленном в 2013 году в издательстве БГУ. Поскольку на данном этапе обучения сдача кандидатского минимума является формой итогового контроля знаний, материалы пособия помогают решить, прежде всего, задачи подготовки к подобному экзамену. Учитывая, что на кандидатском экзамене контролю подлежат навыки письменного перевода специального текста, говорения на темы, связанные с научной деятельностью, реферирования научных и социокультурных статей, от преподавателя требуется рациональное распределение заданий между выполняемыми в аудитории и выносимыми на самостоятельное изучение. Для этого студентов информируют о стратегии освоения и сдачи материала в форме так называемой «карты студента» (*Student's Map*), где фиксируются темы по языковым аспектам и видам речевой деятельности, сроки их изучения, виды контролируемых мероприятий. В карте делаются отметки, наглядно отражающие объем сданного материала, прогресс, достигнутый в каждом виде работы, что, как показывает практика, очень дисциплинирует студента и обязывает делать конкретные шаги в направлении улучшения показателей своей учебной деятельности.

В качестве контролируемых мероприятий магистрантам предлагается подготовить эссе по пройденным устным темам, письменные переводы аутентичной научной литературы, резюме и аннотации к прочитанной литературе по специальности, газетным статьям, составить индивидуальный вокабуляр по специальной терминологии. Так как согласно существующим требованиям магистранты обязаны перевести достаточно серьезный объем научной литературы (около 90 страниц), то доля самостоятельных усилий, затрачиваемых на данный вид самостоятельной работы, весьма значительна. Здесь чрезвычайную важность приобретают умения, обеспечивающие доступ к электронным информационным ресурсам, справочной литературе.

В этой связи хотелось бы отметить положительную роль работников библиотеки БГУ, оказывающих профессиональную помощь в поисках новейшей литературы на иностранных языках по всем

направлениям современных научных исследований в виде консультаций и семинаров по использованию электронных ресурсов локального и удаленного доступа.

Если ситуацию с поиском информации в Интернете сегодня можно считать вполне успешной, то электронные средства обучения, требующие кропотливой работы по созданию соответствующих обучающих курсов, находятся в стадии первичной разработки.

Тем не менее, благодаря усилиям преподавателей-новаторов для магистрантов создан мультимедийный интерактивный обучающий курс в системе *Moodle*, дополняющий и творчески развивающий тематику вышеназванного учебного пособия. Основным достоинством курса является возможность самостоятельного погружения в тему, представляющую особую сложность, без непосредственного участия преподавателя.

При этом программа обеспечивает тренировочную учебную деятельность и, при необходимости, пошаговый контроль и подробный анализ всех выполненных заданий. Размещение в электронном учебнике дополнительных *web* ресурсов, электронных энциклопедий и словарей способствует организации самостоятельной исследовательской и проектной деятельности, значительно экономит время студента, затрачиваемое на рутинные операции по поиску нужного материала, (разработчик – Коваленок Т.В.; режим доступа - www.dl.bsu.by, общеуниверситетские кафедры, «English for Post-Graduates»).

С внедрением Web 2.0 технологий в учебный процесс представляется целесообразным использовать сетевые сообщества и сервисы второго поколения – блоги, Вики, презентации, подкасты, видеокасты и другие учебные материалы, расположенные в сети, для организации управляемой самостоятельной работы, а также приобщать студентов к участию в *online* проектах, курсах и семинарах (вебинарах).

Учитывая современные предпочтения обучающихся, материалы, имеющиеся на бумажных носителях, также размещаются в электронной библиотеке БГУ (перечни наиболее частотных сокращений, встречающихся в академических статьях, фраз, используемых при написании резюме, при общении в рамках научных конференций, глоссарий частотной газетной лексики, списки общенаучной лексики).

Данные сведения преследуют цель облегчить самостоятельную работу студентов и переводят ее в разряд управляемой деятельности. Также в формате локальной электронной сети университета *eUniversity* в наличии лексические, грамматические, лексико-грамматические тесты обзорного характера.

Особое внимание на II ступени высшего образования уделяется написанию рефератов по теме исследования, выполняемых, в отличие от

предыдущих лет, на английском языке и сопровождаемых резюме на трех языках (английский, русский, белорусский) и кратким словарем специальных терминов (300 единиц). Этот вид работы занимает значительный объем времени, выделяемого на самостоятельную работу магистрантов, и носит планомерный, регулярный характер под непосредственным контролем преподавателя.

Таким образом, задания, предлагаемые студентам магистратуры по иностранному языку в рамках УСР, соответствуют требуемой трехмодульной схеме формирования необходимых учебных компетенций: задания, формирующие достаточные знания по предмету на уровне узнавания, на уровне воспроизведения и применения полученных знаний.

Здесь необходимо заметить, что если на I ступени высшего образования доминируют две первые из названных компетенций, то на II ступени важнейшим становится модуль применения полученных знаний в практической деятельности. Результаты УСР непременно учитываются как составная часть итоговой оценки по дисциплине в рамках рейтинговой системы.

Вахитова Г. В., БашГУ

ОБ ЭКСПРЕССИВНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Основной функцией экспрессивности сообщения любого типа является усиление его воздействия на сознание личности, воспринимающей информацию в текстовой форме, с целью провоцирования определенных чувств, переживаний и поступков. Ш. Балли считал экспрессивным любой факт речи или языка, так или иначе связанный с эмоциями (Балли, 2001:107). С точки зрения современной психологической науки, все виды переживаний, не только эмоциональные, но и интеллектуальные, вызывают эффект экспрессивности у потребителя информации разного рода.

Изначально исследования экспрессивности были связаны с художественной литературой. Позднее интерес исследователей в связи с этой проблемой переключился на другие сферы коммуникации. Одной из таких сфер является научная литература. Научная литература принадлежит к той области человеческой деятельности, "которая требует от людей знания объективных закономерностей явлений, их существенных свойств, имеющих между ними причинно-следственных отношений, а также процедур и операций, которые могут быть произведены в том или ином конкретном случае для выявления закономерностей и существенных свойств рассматриваемых явлений" (Кузнецова, 2001:120).

Известно, что исторически научный стиль развивается из художественного и заимствует из последнего немало средств и приемов выражения. Однако позже научная речь, вырабатывая и кристаллизуя свой стиль, все далее отходит от художественной речи. Но это совсем не означает того, что она не развивает своих средств и способов экспрессивности. Ведь совершенно бесстрастное изложение даже самых глубоких истин и свежих идей окажется менее убедительным, чем экспрессивное, так как утверждение своей точки зрения, разъяснение новых научных положений требует и ведет за собой необходимость убеждения. Однако главное — в том, что абсолютная бесстрастность речи, «голый» интеллектуализм (даже в точных науках) в принципе невозможны в научных текстах: качества речи неотделимы от свойств мышления (Кожина, 1971:37).

По верному замечанию Ш. Балли, «научный язык лишь с большими оговорками может рассматриваться как отражение сугубо объективной безличной деятельности разума...» (Балли, 1961:75). Он также отмечал, что «приемы или механизмы функционирования языка подчиняются определенным правилам и в силу этих правил могут быть следствием определенных эмоциональных мотивов или вести к некоторым непосредственно связанным с экспрессией последствиям» (Балли, 2001:107).

Кроме того, в процессе научного творчества возникают ситуации, которые особенно настойчиво требуют выражения эмоциональности, что находит проявление в экспрессивности научных текстов.

Неизбежно обуславливают экспрессивность научной речи следующие факторы: необходимость изложения критического обзора литературы или истории вопроса, непременно требующие выражения оценки, определенной авторской позиции; полемика; оценка научных теорий, объективных исследуемых явлений в ходе изложения материала; утверждение и разъяснение своей точки зрения и другие. Известно, что в науке и великое открытие, и менее значительный вклад в нее для утверждения их смысла в умах людей и в практике неизбежно требуют не только стройной логической аргументации, но и силы убеждения, выражаемых в речи (Кожина, 1971:41).

Итак, эмоциональность, будучи свойственной, научному мышлению и научному творчеству, приводит к экспрессивности любой речевой разновидности, однако, разные функциональные стили отличаются в этом своем качестве друг от друга. С помощью экспрессивных средств изложение материала уточняется, легче постигается и становится наиболее убедительно выраженным.

В качестве основных стилевых черт собственно научного стиля, вытекающих из природы научного познания, можно выделить

следующие: подчеркнутую логичность, абстрагизацию, отвлеченно-обобщенность, а также точность, или относительную смысловую однозначность, относительную объективность. Тем не менее, еще Ш. Балли обращал внимание на связь идей и эмоций. Он отмечал, что процесс понимания и "чувствования" может происходить одновременно. Таким образом, логичность языка не исключает использование экспрессивных средств.

Экспрессивные языковые средства строго не закреплены за отдельными стилями, но все же можно отметить здесь некоторые закономерности. Так, официально-деловые тексты, хотя и рассчитаны на воздействие, почти не содержат экспрессивных единиц (в традиционном смысле этого слова). Специфика этих текстов определяется большим количеством типичных ситуаций, стереотипность которых отражена на уровне жанра (заявление, расписка и т.д.) - в структуре текста и в определенной лексической закреплённости. Индивидуальность автора, с которой сопряжена экспрессивность текста любого стиля, хотя и в меньшей степени, чем в других, проявляется и в деловом стиле, например, за счет большей или меньшей интеллектуализации текста, его логичности. Умеренное и уместное нарушение стереотипов языка, структуры текста также дает экспрессивный эффект (Маслова, 1997:22).

Желая увеличить экспрессивность текста, автор намеренно вводит в него языковые единицы, выходящие за рамки данного стиля. Данный прием широко используется как в художественных, так и в публицистических текстах.

Своеобразие публицистического стиля определяется двумя коммуникативными установками: на передачу информации и воздействие. Первая находит свое выражение в денотативной функции, связанной с передачей информации о денотате, а вторая – с экспрессивной функцией, суть которой состоит в передаче отношения отправителя к порождаемому им тексту и стремлении побудить получателя разделить точку зрения отправителя. (Переверзева И.В. 2014:631)

Что касается научных текстов, то они, в целом стремясь к объективному отображению объекта, все же допускают авторскую индивидуальность, даже своеобразную экспрессивность.

Экспрессивность может быть связана с усилением собственно логической структуры текста. В этом случае экспрессивность научного текста отлична от экспрессивности художественного текста. Это так называемая «логическая» или «интеллектуальная», экспрессивность, экспрессивность рационального начала (Кузнецова, 2001:122).

Различные типы официально-делового стиля выполняют информационную, предписывающую, констатирующую функции в

разных сферах деятельности человека. Интеллектуально-коммуникативную функцию выполняют речевые произведения научного стиля. К научному стилю относятся тексты, предназначенные для закрепления продуктов процесса познания и передачи конкретному адресату точных сведений из какой-либо специальной области знания. Можно назвать такие типы научной литературы, как монография, научная статья, рецензия, отзыв, лекция, доклад, информационное сообщение, диссертация, научный отчет. Эти типы речевых произведений относят к *первичным*, то есть созданным автором впервые. К *вторичным* текстам, то есть составленным на основе уже имеющихся, традиционно относят реферат, автореферат, конспект, тезисы, аннотация.

Юридическая литература, составляющая предмет нашего интереса, представлена в основном двумя названными выше функциональными стилями – деловым и научным. И тот, и другой дает нам множество текстов, восприятие которых отмечено действием эффекта экспрессивности.

В своей повседневной жизни человек часто имеет дело с информацией в форме речевых произведений, принадлежащих официально-деловому стилю, в том числе и с текстами, функционирующими в административно-правовой сфере. Данный стиль удовлетворяет потребность общества в документальном оформлении разных актов государственной, общественной, политической, экономической, правовой жизни, деловых отношений между государством и организациями, а также между членами общества, осуществляющими деловую коммуникацию. Среди разнообразных типов юридического текста делового стиля можно назвать: устав, закон, приказ, распоряжение, договор, инструкция, жалоба, различного рода заявления.

Совершенно очевидно, что в процессе научного творчества возникают ситуации, которые настойчиво требуют выражения эмоций и переживаний автора, что может находить отклик у адресатов также в форме тех или иных переживаний, эмоционального или интеллектуального характера.

Что касается деловой юридической литературы, то здесь нужно отметить, что сама предметная область может вызывать у реципиентов – потребителей юридической информации – эффект экспрессивности в силу специфики того фрагмента образа мира, который она отражает. Специфика эта заключается в том, что реальный мир, отображенный сознанием автора и представленный в юридических текстах, чаще всего

связан с нарушением моральных и правовых норм жизни человека – убийством, кражей, насилием и т.п. Основываясь на нашем исследовании, можем с точностью сказать, что у носителя обыденного

сознания юридический текст в любой его форме провоцирует возникновение эффекта экспрессивности в процессе его восприятия.

Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Изд. иностр. лит-ры, 1961. – 393 с.
2. Балли Ш. Язык и жизнь. М., - 2003.
3. Вахитова Г. В. Способы передачи внутренней экспрессивности текста (на материале юридической литературы на русском и английском языках). Дис. ...канд. филол. наук – Уфа, 2007. – 193 с.
4. Кожина М. Н. К проблеме экспрессивности научной речи. Исследования по статистике. Пермь. 1971г. Вып. 3. – С. 36 – 40.
5. Кузнецова А.А. Функционирование конструкций синтаксического параллелизма в научных текстах современного русского литературного языка. – Красноярск. 2001. – 239 с.
6. Куницина О.А. Экспрессивность цитатных включений англоязычного газетного новостного текста. Вестник русской христианской гуманитарной академии. Санкт-Петербург. Том 13, №4, 2012г. стр.241-246.
7. Маслова В.А. Проблема экспрессивности текста. Общие замечания. Предлагаемая концепция. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста. – Минск: Вышейшая школа, 1997. – 300 с.
8. Переверзева И.В. Коммуникативно-прагматические функции экспрессивных синтаксических конструкций в текстах газетно-публицистического стиля. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований» г. Ростов-на-Дону, 27 февраля 2014 г. №2, стр 630-633.

Вьюшкина Е.Г., СГЮА

**МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ:
ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании на всех уровнях и с различными целями стало общепринятым и широко освещено в литературе (Атабекова, Вьюшкина, Прокофьева, Титова и др.). Преподаватели ведут блоги и/или создают вики-сопровождение курсов; вузы поддерживают информационные порталы, работающие на базе различных виртуальных образовательных сред, предлагают дистанционные курсы. Такие курсы используются в различных целях: как часть учебной программы, для повышения квалификации, в качестве дополнительных образовательных услуг. Для

студентов и сотрудников данного вуза доступ к курсам, как правило, является бесплатным.

Что касается сторонних слушателей, то для них большинство курсов платные, но в последние три года наблюдается бурное развитие интернет-сервисов предлагающих массовые открытые онлайн курсы (*massive open online course – MOOC*).

MOOC можно считать одним из результатов движения за доступность образования, целями которого является предоставление широкого доступа к учебным материалам и создание условий для коллективного обучения. Прообразом *MOOC* можно считать интернет-сервис, созданный в Массачусетском технологическом институте, где с 2002 года выложены в открытый доступ материалы курсов института (OpenCourseWare).

Термин *MOOC* был впервые использован Д. Комьером в 2008 при описании открытого дистанционного курса, предложенного онлайн тысячам студентов университетом провинции Манитоба (Канада). Обзоры публикаций, посвященных *MOOC*, отмечают, что бурное развитие данного вида онлайн обучения началось в 2012 году (Liyaganawardena et al, Ebben & Murphy), и сегодня существует достаточное количество интернет-площадок, на которых представлены сотни *MOOC*.

Развитие интернет-платформ, предлагающих *MOOC*, происходит в рамках международного сотрудничества ведущих мировых вузов и других образовательных учреждений. *Coursera* (www.coursera.org) объединяет 117 университетов и организаций и предлагает около 900 курсов на 20 языках (данные от 20.12.2014). Лондонский университет, Эдинбургский университет, Мичиганский университет, МФТИ и другие предлагают курсы по экономике, юриспруденции, математике, педагогике и многим другим направлениям. Платформа *edX* (www.edx.org), созданная Массачусетским технологическим институтом и Гарвардским университетом, предлагает более 300 курсов по различным отраслям знаний.

Курсы, предлагаемые на *Udacity* (www.udacity.com), в первую очередь будут интересны студентам и специалистам, занимающимся программированием и связанными с ним вопросами. Аудитория этих трех платформ превышает 6 млн. человек, но в борьбу за слушателей включаются и другие интернет-площадки. В Великобритании Открытый университет совместно с ведущими вузами создал платформу *Futurelearn* (www.futurelearn.com), в России запущен проект Лекториум (www.lektorium.tv). В рамках последнего существуют два направления: коллекция лекций (медиаотека) и *MOOC*.

Бесспорным достоинством *МООС* является доступность: любой желающий, имеющий доступ в интернет, может зарегистрироваться на выбранный курс и пройти его. Более того, слушатель может использовать материалы курса исключительно для самообразования, не выполняя тесты и задания, он/а просто не получит электронный сертификат об окончании курса. Но данная доступность достаточно условна, так как подавляющее число курсов предлагается на английском языке. С другой стороны, именно этот факт дает возможность расширить границы использования этого нового направления онлайн образования.

Сегодня, в свете развития академической мобильности студентов и преподавателей, владение иностранным (в большинстве случаев – английским) языком для специальных (профессиональных) целей приобретает особое значение. При малом количестве часов, отведенных на освоение дисциплины, необходимо искать способы повысить эффективность самостоятельной работы и предложить мотивированным студентам интересный дополнительный материал, связанный со сферой их будущей деятельности. Таким материалом может стать содержание англоязычных *МООС*.

Необходимо отметить, что использование *МООС* в качестве дополнительного материала требует от преподавателя выполнения достаточно большого объема подготовительной работы. На первом этапе ему/ей необходимо ознакомиться со списком курсов, предлагаемых на выбранной платформе/ах. Курсы условно можно поделить на две категории: курсы специальности и языковые. Список последних невелик, но есть такие, которые можно предлагать студентам для самостоятельного изучения без дополнительной работы со стороны преподавателя, например, «*How to Succeed at: Writing Applications*» на *Futurelearn*.

Вторым этапом подготовительной работы с курсами специальности является непосредственно выбор подходящих курсов. Практически на всех основных *МООС*-платформах представлены курсы, названия которых «Введение в ...», а в их кратком описании указано, что для освоения курса не нужно иметь специальных знаний в данной области. Поскольку английский язык обычно преподают на первом курсе вуза, то такие курсы вполне могут подойти для осуществления поставленных задач.

Но помимо уровня трудности предлагаемого материала специальности необходимо учитывать языковую сложность. Практически у всех курсов на первой странице размещён короткий видеоролик, записанный лектором, ведущим данный курс. Просмотр данного ролика дает преподавателю возможность сделать предварительную оценку

насколько понятна речь лектора. Более того, большинство видео-лекций можно смотреть с субтитрами.

При выборе курса также необходимо учитывать тот факт, что большинство курсов имеют фиксированную дату начала «занятий». Хотя существуют курсы, изучение которых можно начать в любой момент, количество их невелико, например, *Coursera* предлагает всего 30 курсов «по требованию». Желательно, чтобы даты проведения курса приходились на время семестра.

Следующим этапом будет прохождение курса преподавателем – с одной стороны, необходимо знать, что предлагается студентам, с другой стороны, знакомясь с материалами курса, преподаватель разрабатывает задания и упражнения, снимающие языковые трудности восприятия. С точки зрения синхронизации обращения к курсу преподавателя и предложения его в качестве дополнительного материала студентам возможны два варианта. Первый вариант – асинхронно: преподаватель проходит курс и готовит задания, и при следующей дате его начала предлагает курс студентам. Второй вариант – синхронно.

Необходимо отметить, что длительность курсов варьируется от двух до двенадцати недель, и материал разбит на разделы по неделям. Следовательно, преподаватель может проделать подготовительную работу за один-два дня, и у студентов останется достаточно времени для изучения материала недели. Более того, пройденный материал остается в открытом доступе, и во многих курсах сроки сдачи заданий/выполнения тестов не совпадают с концом текущей недели, а сдвинуты на следующую. Безусловно, второй вариант является более сложным для преподавателя, так как создает жесткие временные рамки.

При выборе форм контроля преподавателю следует учитывать следующие факторы: количество студентов, вовлеченных в данный вид работы; количество аудиторных часов; соответствие курса изучаемому на занятиях материалу. При высоком процентном соотношении студентов, занимающихся онлайн, к общему количеству студентов в группе, целесообразно выделить время на аудиторном занятии для устного обсуждения материалов онлайн курса, в противном случае, такое обсуждение лучше проводить на консультации, куда приглашены студенты из разных групп.

При совпадении тем, рассматриваемых в рамках рабочей программы дисциплины, и тем онлайн курса, можно предложить студентам подготовить презентации для аудиторного занятия, что позволит не только проверить усвоение материала слушателями курса, но и получить дополнительную информацию студентам, не обучающимся онлайн. Показателем успешного прохождения онлайн курса также

является сертификат об окончании курса, который студенты могут распечатать или прислать преподавателю в электронном виде.

В заключении необходимо отметить, что внедрение *МООС* в образовательный процесс вуза требует серьезного изучения и проведения педагогических экспериментов в нескольких направлениях. Направление первое – использование *МООС* как части учебной программы. Уже сегодня при регистрации на многие онлайн курсы слушатель может выбрать обучаться бесплатно (сертификат об окончании) или заплатить и при успешном завершении курса получить верифицированный сертификат. Более того, некоторые университеты-авторы курсов позволяют своим студентам получить кредитные единицы вместе с верифицированным сертификатом. Направление второе – *МООС* как способ непрерывного образования и повышения квалификации.

Категория повышение квалификации преподавателя выделена отдельной строкой на платформе *Coursera*, есть курсы по педагогике, психологии и, естественно, специальности. Направление третье – использование *МООС* для развития иноязычных и профессиональных компетенций. Результаты эксперимента, проводимого автором в данном направлении, будут представлены на следующей конференции.

Список литературы

Атабекова А.А. Информационные технологии в преподавании иностранного языка для специальных целей. - М., РУДН, 2009.

Вьюшкина Е.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2012. № 17. С. 11-18.

Прокофьева Л.П. Самостоятельная работа студентов-медиков в рамках WIKI-проектов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России.- СПб. Изд. дом «МИРС», 2012.С.623-625.

Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. – Икар Москва, 2014.

Ebben, M., Murphy, J.S. Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship // Learning, Media and Technology (2014), DOI: 10.1080/17439884.2013.878352 URL: <https://usm.maine.edu/sites/default/files/ctel/Ebben%26MurphyUnpackingMoocScholarlyDiscourse2014.pdf> (дата обращения 20.12.2014)

Liyanagunawardena, T.R., Adams, A.A., and Williams, S.A. MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012 // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. Vol 14, No 3 (2013). Pp. 202-227. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531> (дата обращения 20.12.2014)

Горбачевская С. И., МГУ

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТА ПРИ
РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ
ПЕРЕВОДУ**

Новые информационные технологии, появившиеся в конце XX – начале XXI века, оказали влияние на все сферы общественной жизни и профессиональной деятельности людей: экономику, науку, образование, культуру, здравоохранение и т.д. Как писали еще в 90-е годы Е.С. Полат и М.В. Моисеева, «уже само по себе использование в учебном процессе компьютера и компьютерных технологий повышает мотивацию обучаемых» (Полат, Моисеева 1998:111). В традиционном обучении иностранным языкам благодаря огромному выбору дидактических интернет-предложений преподаватель может в самом широком диапазоне разнообразить свои занятия, делать их более эффективными, по-новому организовать самостоятельную работу обучающихся и повышать их мотивацию. К сожалению, для преподавателя перевода такого широкого спектра дидактических наработок в интернете еще нет. Поэтому анализ и систематизация имеющихся возможностей повышения качества подготовки переводчиков при помощи новых технологий и разработка соответствующей методики преподавания является актуальной задачей современного переводоведения.

Основной целью обучения любого специалиста является формирование профессионально значимых качеств, объединяемых понятием профессиональной компетентности. В частности, переводческая компетентность понимается как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи. Методика обучения переводу отличается от обучения собственно языку, поскольку ее цель – научить пользоваться языком как инструментом перевода. Обобщая многочисленные определения перевода, подчеркнем главное требование: перевод – это полноценная передача средствами одного языка текста, сформулированного на другом языке. В задачи преподавателя, например, письменного перевода входит развитие у студентов следующих умений: письменный полный, адаптивный и резюмирующий перевод; переводческий анализ текста; приемы переводческих трансформаций на разных уровнях; критический анализ двуязычных параллельных текстов, обоснование необходимых преобразований и определение характера переводческих ошибок.

Текст в настоящее время рассматривается и как основной инструмент человеческой коммуникации, и как основная единица лингвистических, в том числе переводоведческих, исследований. Вся современная дидактика преподавания языков базируется на текстах.

Дефиниции текста обычно даются в зависимости от сферы деятельности, в которой он исследуется, а также цели и методов исследования. Например, в рамках Европейской шкалы требований к уровню языковой компетенции определение текста следующее: «Понятие ‘текст’ используется для обозначения всех продуктов речи, которые обучаемые воспринимают на слух, производят самостоятельно или которыми они обмениваются друг с другом, независимо от того, являются ли их высказывания устными или письменными. Таким образом, речевая коммуникация невозможна без текста; все речевые действия анализируются и классифицируются в зависимости от отношения коммуникантов к тексту. При этом неважно, рассматривается ли это отношение как продукт речи, то есть как предмет, или как цель, то есть продукт речи, непосредственно производимый в результате коммуникации» (перевод мой – С.Г.) (GeR 2001: 95). В переводоведении текст – более широкое понятие, чем в лингвистике. Любой относительно законченный по форме и содержанию комплекс взаимосвязанных вербальных и невербальных знаков, выполняющий определенную коммуникативную функцию, как например, рецепт, список участников конференции, счет в ресторане и т.п., является, с позиций переводчика, текстом. С лингвистической точки зрения, у подобных комплексов отсутствуют некоторые важные параметры текстуальности, например, принцип когезии, который предполагает обязательное наличие на поверхностном уровне текста признаков его связности, а также параметр интенциональности (речевых намерений автора). Но даже подобные комплексы сохраняют такие важные параметры текстуальности, как информативность, актуальность, ситуативность и интертекстуальность. Удачно подобранные тексты являются хорошей основой для успешной организации занятий по курсу практического перевода на отделении перевода и переводоведения. Основные критерии текстов, отобранных для развития переводческих компетенций, должны быть, с нашей точки зрения, следующие: 1) актуальность темы, 2) четкие признаки жанра, 3) обязательное наличие переводческих трудностей разного типа. Таким образом, студенты читают интересную информацию, учатся отличать один жанр от другого и видеть переводческие проблемы в комплексе. Модульно-тематический (например, общественно-политический, научный, технический и др. модули) подход к организации курса практического перевода объективно ограничивает спектр жанров текста.

В качестве источников текстового материала лучше всего использовать сайты самых популярных немецкоязычных газет и журналов: www.sueddeutsche.de, www.zeit.de, www.spiegel.de, www.stern.de, <http://derstandard.at>, www.focus.de и др. Если есть возможность, то аудиторные занятия следует проводить в компьютерных

аудиториях, поскольку студентам необходимо сразу же создать условия, приближенные к практике, а это работа с интернет-ресурсами, поисковыми машинами, программами машинного перевода, перевод в единицу времени, имитирующий онлайн-перевод. В режиме онлайн студенты отрабатывают определенную скорость выполнения работы, умение выделить из текста оригинала наиболее важную информацию для ее воспроизведения в сокращенном виде средствами другого языка в тексте перевода, быстрый поиск нужных эквивалентов и определенных клише, свойственных тому или иному типу текста. Переводы, сделанные дома, присылаются на мейл-бокс или сайт преподавателя. Много возможностей для онлайн-коммуникации предоставляют социальные сети, например: <http://palabea.net>, <http://wikispaces.com/> и др.

Интернет-технологии помогают в работе с параллельными и фоновыми текстами. В немецком переводоведении под параллельными понимаются тексты на двух языках, написанные об одном и том же событии и посвященные одной и той же теме. В российском переводоведении параллельными текстами считаются текст оригинала и все возможные варианты его перевода. Тексты, посвященные одной теме, называются фоновыми текстами.

Наглядным примером параллельных текстов являются тексты, публикуемые на сайте МИД РФ <http://www.mid.ru>. Вот уже более 10 лет основная информация сайта переводится на английский, немецкий, французский и испанский языки. Дипломатический язык международной политики во всем мире во многом клиширован, особенно строго следили за этим в СССР, но и сегодня статьи сайта Российского МИДа достаточно насыщены устойчивыми оборотами, кроме того, для них характерны небольшой объем, нейтральный стиль изложения и специфическая политическая терминология. Как показывает практика работы с подобными текстами, студенты 3 курса, т.е. 1-го года обучения специальности, уже после сравнительного анализа нескольких параллельных текстов в состоянии переводить устойчивые структуры на оба языка. Главные трудности подобных текстов – это специальная лексика и аббревиатуры, которые по объективным причинам в основной своей массе не могут быть полностью и вовремя учтены лексикографами. Поэтому для поиска эквивалентов мы привлекаем фоновые тексты из Интернет-ресурсов. В следующем примере – отрывке из статьи с сайта ИТАР-ТАСС от 27.10.11, посвященной итогам саммита ЕС – присутствуют элементы, для успешного перевода которых на немецкий язык необходимо воспользоваться фоновыми текстами: «Внеочередной саммит ЕС завершился историческим успехом, который может позволить переломить кризис евро. "Глобальный антикризисный план для евро принят", - заявил по итогам ночной десятичасовой встречи на высшем

уровне президент ЕС и зоны евро Херман Ван Ромпей. Несмотря на сохранявшиеся до последнего момента разногласия, страны сообщества смогли достичь компромисса по всем трем ключевым элементам плана спасения Европы: восстановлению кредитоспособности Греции, проведению рекапитализации европейских банков, усилению европейского стабфонда...» Жирным шрифтом выделены три лексических единицы, которые провоцируют на использование «ложных друзей переводчика», если он поленится поискать в Интернете тексты немецкоязычных СМИ об этом же событии. Тогда выяснится, что в немецкой прессе слово Summit используется крайне редко, хотя немецкий язык наводнен англицизмами настолько, что сами немцы называют его в шутку контаминацией Denglisch (Deutsch + Englisch). Во всех проанализированных немецкоязычных статьях слово Summit не встретилось ни разу, а употреблялось только одно понятие EU-Gipfel. Следующее слово, которое может смутить переводчика, это план. В толковом словаре немецкого языка DUDEN значение этого слова в немецком языке во многом совпадает с русским языком и даже, как отмечается в словарной статье, находится «под влиянием русского языка». Однако фоновые тексты дают однозначный эквивалент: ein Maßnahmenpaket für Euro. И последний термин – самый актуальный для осени 2011 года – европейский стабфонд. Здесь студентам пришлось воспользоваться не только подбором фоновых текстов, но и поискать информацию в Википедии на русском и на немецком языках, чтобы выяснить, что стабфонд – это Европейский фонд финансовой стабильности (EFSF) и как это понятие передается в языке немецкоязычной прессы, а именно: Euro-Rettungsschirm EFSF. Причем, аббревиатура EFSF является в русском термине английской (European Financial Stability Facility), а в немецком термине – немецкой (Die Europäische Finanz-Stabilisierungs-Fazilität).

На 4 курсе (3-й год специализации переводчиков) мы занимаемся специальным переводом. Составление параллельных текстов в данном модуле не является самоцелью, но в конце каждой темы мы проверяем глоссарий и составляем на основе опорных слов 2-3 небольших параллельных текста. Здесь мы начинаем работу с корпусами, которые помогают проверять семантическую сочетаемость и коллоквиализмы.

На 5 курсе мы целенаправленно занимаемся жанрами текстов, анализируем и переводим художественный текст, эссе, немецкие «глоссы» - иронично-критический комментарий на какую-то злободневную тему с обязательной игрой слов, образными выражениями и множеством реалий и аллюзий, переводим интервью, другие публицистические тексты, научный текст и др. Заканчивается курс рекламными текстами как своеобразной квинтэссенцией всех жанров с

яркой интертекстуальностью, где есть и «крылатые фразы», и научные цитаты, и реалии, и пословицы, и игра слов, и т.п. Несмотря на кажущуюся простоту восприятия и компактность объема подобных текстов, мы сначала делаем подробный лингвостилистический анализ, и только потом пытаемся их переводить. Итоговый семестровый экзамен представляет собой составление в компьютерной аудитории двух параллельных рекламных текстов на заданную тему.

В конце еще раз хотелось бы отметить, с одной стороны, широкие возможности, которые современные интернет-технологии открывают для преподавателя перевода, а с другой стороны, почти полное отсутствие методических рекомендаций и учебных пособий, обобщающих опыт такой работы.

Список литературы

1. Полат Е.С., Моисеева М.В. и др. Дистанционное обучение: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
2. GeR/ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. – 244 S.

Евтеев С.В., МГИМО

КУЛЬТУРА, ЯЗЫКОВОЕ СООБЩЕСТВО И ПЕРЕВОД

Современная теория перевода в связи со своим междисциплинарным характером не ограничивается рамками только лингвистической проблематики. Перевод рассматривается как взаимодействие языков и культур. Главное отличие лингвистических теорий перевода от теорий лингвокультурологического характера заключается в том, что в первых контактируют структуры и системы языков, а во вторых, по сути антропоцентричных, – представители языковых сообществ различных культур.

В этих условиях создание равноценного, эквивалентного переводного текста (ПТ) будет зависеть от уровня владения (понимания) переводчиком национально-культурной специфики в исходном тексте (ИТ), умения ее передачи для адекватного восприятия читателем ПТ, в преодолении культурных барьеров непонимания. В предлагаемой статье постараемся разобраться, в чем состоит проблематика учета национально-культурной специфики, почему эта специфика должна приниматься во внимание переводчиком и наметить пути для преодоления подобных проблем.

Культура представляет собой когнитивный механизм по выработке, переработке, аккумуляции и трансляции культурных значений и смыслов, которые формируются благодаря опыту людей в определенном обществе. Культурные значения и смыслы возникают при

взаимодействии людей в процессе освоения природы, в процессе человеческого познания. Организация, хранение и передача знаний осуществляется, главным образом, с помощью специфического языкового кода, который складывается и закрепляется в условиях функционирования человеческого сообщества.

Специфика когниции человека связана с социо- и лингвокультурологическим контекстом его деятельности, с объемом имеющихся знаний и их представления в языке и отражается в различных знаках с их значениями. «Главная черта культурных значений состоит в их коллективном характере и закреплённости в общепризнанных знаках» (Режабек 2010: 38). Знаковая система со значениями находится в динамических отношениях интеракции с обобщённым опытом людей и с реальным миром.

Каждая культура по своему концептуализирует и вербализует фрагменты картины мира. Н.Ф. Алефиренко замечает, что «имя (слово) – это та культурная рамка, которая накладывается на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре». И далее отмечается, что в предметных значениях «фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущего тому или иному этносу...» (Алефиренко 2010: 162).

Общее в строении и функционировании знаковой системы обеспечивает создание и понимание текстов определенного языкового сообщества. «Сущностные характеристики текста во многом обусловлены культурой, тем более что и сами тексты есть ее часть. Из внешних направлений влияния культуры на тексты выделяются способы, которыми «культура превращает неинформацию в информацию» (Ю.М. Лотман), генерирует смыслы; модели и правила коммуникации, имеющие место в культуре здесь и сейчас...» (Теория текста 2012: 39).

Для получения новой информации необходимо обращаться к носителю информации. Таким носителем может быть как представитель данного культурного и языкового сообщества, так и представитель другой культуры со своим языком. В последнем случае коммуникация с целью получения новых знаний осложняется из-за различия культурно-языкового потенциала коммуникантов, и поэтому возникает когнитивная потребность в переводе с целью преодоления этого различия.

Понимание текстов другой культуры на ином языке требует от познающего человека, в том числе переводчика, определенных предварительных знаний и умений. Чтобы правильно интерпретировать реалии, коннотации и ценностные ориентиры чужой культуры, необходимы фоновые знания (пресуппозиции), которые зачастую не имеют в тексте прямого словесного выражения, а также знание

грамматических, семантических и прагматических правил для использования и понимания другого языка.

Способы и языковые средства кодирования могут быть как схожими, универсальными, так и уникальными, национально-специфическими в разных культурах, представляя собой специфическую лингвокультурную сущность. Лингвокультурная специфика детерминирует перевод и представляет собой значительную трудность при переводе. Переводчик должен принимать во внимание подобную трудность помимо лингвистической составляющей. Переводческий процесс, таким образом, можно представить как создание на основе исходного текста его лингвокультурного варианта, ориентированного на реципиентов языкового сообщества в другой (переводной) культуре.

Мы предлагаем назвать совокупность значений, смыслов и феноменов национально-культурной когнитивной, эмоционально-оценочной и ценностной специфики в исходном тексте, выражаемой в принятой в определенном культурном сообществе языковой форме и имеющей значение для понимания текста и его последующего перевода, культурологической доминантой (Евтеев 2014: 28).

Культурологическая доминанта представляет собой наиболее существенный и постоянно действующий признак текста, обуславливающий важнейшие культурологические характеристики коммуникации и требующий интерпретации при переводе. Отсутствие интерпретации культурологической доминанты при переводе может привести к информационным сбоям, искажениям, неясности в понимании переводного текста реципиентом в другой культуре.

К культурологической доминанте относятся:

- реалии, идиокультурные (т.е. уникальные для определенной культуры) ситуации и явления (так называемая безэквивалентная лексика, культурно значимые традиции, нормы, обычаи, обряды и т.п., требующие интерпретации в переводном тексте);

- концепты (стереотипы мышления, символы культуры, различия во взглядах на мир по сравнению с другой культурой, национально-культурные коннотации);

- структурно-семантические особенности языковых единиц и их функционирования (образы языка, фразеология, речевое поведение, система кодов построения сообщений).

Конкретно интерпретация культурологической доминанты при переводе заключается:

- в замене существующих координат описания материального или абстрактного объекта и особенностей его ситуационного функционирования на иные, если данный феномен является уникальным (национально-специфическим) при сопоставлении культур, или;

- в сохранении существующих координат описания, если феномен культуры является универсальным.

Специфика национальной культуры и языка в исходном тексте, по сути, представляет собой лакуны для переводной (принимающей) культуры и переводного языка. Другой проблемой является то, что культурологическая доминанта в исходном тексте не всегда видна для переводчика, поскольку может не иметь экспликаций (разъяснений): они известны представителям исходной культуры и дополнительная информация им не нужна.

Сравнение лингвокультурных данных при переводе во избежание информационных сбоев должно осуществляться с позиций реципиента принимающей культуры и языка. Идиокультурная информация в исходном тексте передается в переводном тексте с помощью комментариев и примечаний переводчика, дополнительной и разъясняющей информации. Подобные дополнения могут быть «вплетены» в текст или представлять собой метатекстовые образования в виде отдельно вынесенных примечаний переводчика. При определении объема и способа дополнений переводчик должен опираться на модель представления о реципиенте перевода с его фоновыми знаниями.

Приведем несколько примеров. Ниже дан отрывок текста о современном политическом деятеле Германии из онлайн-издания (FAZ от 25.12.2014 г.) и его перевод (*выделено мною – С.Е.*):

Das alles ist altmodisch und zugleich sehr zeitgemäß, entspricht es doch dem Lebensstil, den die Allnatura-Kunden, die Prenzlauer-Berg-Familien und Deutschlands erfolgreichste Zeitschrift, die „Apotheken Umschau“, beständig propagieren: Lebe nachhaltig, bescheiden und bleibe in Bewegung. – Все это старомодно и в то же время современно, ведь это соответствует тому стилю жизни, к которому настойчиво призывают клиенты Allnatura, семьи, живущие в Пренцлауэр-Берг и самый популярный в Германии журнал „Apotheken Umschau“: к сдержанной, скромной и подвижной жизни.

Переводчик, по-видимому, не смог идентифицировать выделенные в тексте реалии и передал их дословным переводом. У читателей переводного текста, естественно, могут возникнуть вопросы по поводу отмеченных реалий из-за неясности. Поэтому необходимы дополнения и комментарии по тексту. Allnatura-Kunden означает покупателей экологически выращенных продуктов в специализированных магазинах и базарах. Prenzlauer-Berg – это аристократический, богемный район Берлина, где живут состоятельные люди. Их образ жизни оказывает значительное влияние на общественное мнение людей, к ним прислушиваются. И, наконец, перевод названия журнала сделан

формально правильно: названия изданий передаются транслитерацией, транскрипцией или в оригинальном написании латинскими буквами.

Но в данном отрывке желательно передать смысл названия издания: журнал здорового образа жизни «Аптечное обозрение» („Apotheken Umschau“). После внесения дополнений этот отрывок может иметь следующий вариант перевода: Все это старомодно и в то же время современно, ведь это соответствует тому стилю жизни, к которому настойчиво призывают потребители экологически чистых продуктов, жители аристократического района Берлина Пренцлауэр-Берг и самый популярный в Германии журнал здорового образа жизни «Аптечное обозрение» („Apotheken Umschau“): к сдержанной, скромной и подвижной жизни.

В переводческой практике имеются случаи, когда феномену культуры в одном языке приходится подыскивать адекватную замену в другом языке и культуре в связи с тем, что дополнения и комментарии в тексте могут быть слишком объемными. Так в одном из переводов фраза (*выделено мною* – С.Е.) «Мы ведь не Тимур и его команда», где имеется ссылка на произведение Аркадия Гайдара, неизвестного немецким читателям переводного текста, передана как «Wir sind doch nicht Winnetou und Old Shatterhand» (= благородные герои западногерманского сериала про Веннету и его друга, противостоящих проискам злодеев и помогающим индейцам). Фразу о малограмотном человеке «Das Wort Trottel schreibt er selbst in der Achten noch mit einem T.» можно передать как «Он все еще пишет корова (*или* собака) через А». В подобных случаях речь идет об ориентации перевода на культурно-языковые традиции получателей перевода.

Еще один пример, связанный с коннотацией. В русской культуре кустарник черемуха ассоциируется с проявлением любви, с приходом тепла и веселого настроения, приятным ароматом. В немецком языке Faulbaum (черемуха) дословно переводится «гнилое дерево» из-за неприятного для немцев запаха. Плоды, листья и кора черемухи в Германии считаются ядовитыми, но могут использоваться в медицине для нормализации работы кишечника. Поэтому при переводе строки песни «Все равно, любимая, отцветет черемуха» (т.е. закончится любовь) можно использовать яблоню или орешник, которые у немцев ассоциируются с любовью, или, если речь идет об исследовании феноменов русской культуры, дать вышеуказанные комментарии.

Культурная специфика особенно наглядно проявляется во фразеологии, пословицах, поговорках и т.п. Способы перевода здесь весьма разнообразны: от калькирования до описательного перевода, но главное – сохранение образности для получателей перевода, например: Gesagt, getan - Сказано, сделано; Die Hoffnung stirbt zuletzt – Надежда

умирает последней; Kein Rauch ohne Feuer – Нет дыма без огня; Weder Fisch noch Fleisch - Ни рыба, ни мясо; Zwei Köpfe sind besser als einer – Ум хорошо, а два лучше; Besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach - Лучше синица в руке, чем журавль в небе; Der Schuster trägt die schlechtesten Schuhe - Сапожник без сапог; fett wie ein Otter (*букв.* жирный как выдра) – жирный как боров; weiß, wie der Hase läuft (*букв.* знает, как бежит заяц) – знает толк в деле; Rom ist auch nicht an einem Tag erbaut worden (*букв.* Рим тоже не был построен за день) - Москва не сразу строилась; Сколько лет, сколько зим! – Ist ja schon eine Ewigkeit her!

Таким образом, передача культурологической доминанты осуществляется:

1)с помощью таких лексических трансформаций (т.е. трансформаций на уровне слов и словосочетаний) как транскрипция, транслитерация, калькирование, конкретизация, генерализация, смысловое развитие, а также замены реалий исходного языка на реалию переводного языка;

2)с помощью некоторых лексико-грамматических трансформаций (т.е. сочетанием лексических и грамматических трансформаций), а именно описательного перевода и компенсации;

3)с помощью комментариев, примечаний и дополнений к тексту перевода.

Для переводчика перевод культурной специфики является проверкой его языковой, культурологической, специальной предметной компетенций (для распознавания этой специфики), а также переводческой компетенции для определения наиболее адекватного способа ее передачи.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. - М.: Флинта; Наука, 2010. – 288 с.
2. Евтеев С.В. Немецкий язык. Теория перевода Основные положения : учеб. пособие / С.В. Евтеев ; под общ. ред. А.Л. Семенова. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России ; каф. нем. языка. - М.: МГИМО-Университет, 2014. — 195 с.
3. Режабек Е.Я., Филатова А.А. Когнитивная культурология : учеб. пособие. – СПб.: Алетейя, 2010. – 316 с.
4. Теория текста : учеб. пособие / [Ю.Н. Земская и др.]; под ред. А.А. Чувакина. - 3-е изд., стереотип. - М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. – 224 с.

Захарова О.Л.
Немецкий культурный центр им. Гёте
при Германском посольстве в Москве

БАЗОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО В
СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Принципиальная переориентация в системе целей образования в России привела не только к структурным перестройкам, но и к масштабным изменениям содержательных аспектов. Одним из важных направлений таких перемен является системная и кропотливая разработка формата и критериев оценивания формируемых компетентностей студентов.

Наряду с введением уже хорошо известных в России систем рейтинговых оценок, европейские университеты за последние годы интенсивно вводили портфолио студента в качестве базового инструмента формативного оценивания ключевых предметных и метапредметных компетентностей. Во многих вузах Германии и Швейцарии ведение портфолио считается обязательным элементом обучения на этапе бакалавриата и именно по материалу портфолио производится оценивание базовых универсальных учебных действий студента.

Очевидно, что формирование и развитие УУД не может происходить изолированно в каждом отдельном учебном заведении разного уровня, но должно являться связанными по форме и содержанию звеньями в системе непрерывного образования человека в целом. Поэтому работа по созданию современного портфолио как и апробация отдельных его компонентов должны представлять собой комплексное исследование в системе школа-вуз.

Для определения уровня сформированности универсальных учебных действий было выбрано анкетирование как средство осуществления диагностики. Наиболее значимыми функциями для данного этапа работы являются диагностическая и планирующая. Диагностика позволяет не только выявить пробелы в подготовке учащихся, но и установить причины пробелов, получить информацию о характере трудностей, возникших у учеников. Для разработки диагностического аппарата сформированности универсальных учебных действий в конкретной образовательной реальности были изучены, отобраны и использованы тесты, предложенные А. Асмоловым (Асмолов 2006: 60-68), Е. Ильиным (Ильин 2003: 421-437), З. Дёрнаи (Дёрнаи 2003), О. Захаровой. Из числа анкет и тестов были выбраны и адаптированы 3 вида теста, каждый из которых диагностирует определённый вид УУД. Диагностика проводилась у учеников 4-х, 6-11-х классов и студентов 1-го курса.

Базовая анкета была направлена на диагностику личностных действий учащихся, которые по результатам анкетирования позволили оценить ценностно-смысловую ориентацию учащихся, в начальной школе проводилась беседа-опрос. В анкете диагностировались такие важные виды процессы как личностное самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация, что подразумевает собственное оценивание усваиваемого и направлено на обеспечение личностного морального выбора. Анализ результатов диагностики показал, что личностные действия школьников, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию, сформированы у большинства учащихся.

Это позволяет говорить об адекватном отношении к процессу обучения, а также об осознании себя в качестве значимого участника данного процесса. Дальнейшая диагностика, которая стала и основой для разработки практического материала и мониторинга эффективности этого материала, была направлена на определение уровня сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД.

Показательными здесь могут быть данные опроса в 9-х классах: более 50% учащихся назвали грамматику и лексику в качестве главной цели в процессе изучения иностранного языка, что свидетельствует об определённом перекосе в понимании целей изучения иностранного языка в пользу владения средствами коммуникации, в то время как главными целевыми составляющими коммуникации являются виды речевой деятельности (например, устная или письменная речь). Входное анкетирование в 11-классах и у студентов 1-го курса выявило более комплексное понимание целей обучения – наряду с упомянутыми аспектами языка почти 100% опрошенных назвали также понимание текстов и говорение в качестве ключевых индивидуальных целей изучения иностранного языка. Однако у студентов 1-го курса наблюдалось недостаточно сформированное представление о будущей профессиональной деятельности: 80% опрошенных назвали работу с представителями зарубежных стран в качестве своей будущей профессиональной деятельности, не указав при этом никаких конкретных сфер работы. Лишь 0,5 % опрошенных перечислили обозначение конкретных профессий или связанных с ними действий («переводить», «переводчик», «менеджер иностранной компании»).

С учётом выявленной специфики мотивации и процесса обучения нами были определены основные принципы построения портфолио студента 1-го курса, а именно:

1. Адресность – учёт специфики реальной ситуации конкретной целевой группы и ориентация на интересы, потребности и особенности этой группы;

2. Мотивационность – обеспечение мотивации студентов на работу с портфолио, направленность на развитие личностной компетентности.

3. Прозрачность – обеспечение структурной чёткости, логичности взаимосвязей отдельных элементов, доступного изложения содержательных компонентов и понятной системы оценивания собственных компетентностей.

4. Трансфертность – работа с портфолио должна приводить к формированию умений, которые могут быть усовершенствованы и использованы личностью в иных ситуациях.

5. Экономичность – модульное построение и пошаговые действия должны обеспечить формирование и развитие индивидуальных УУД.

6. Комплексность – ориентация не только на узко прагматические цели будущего специалиста, но и на наиболее полное развитие всего потенциала конкретной личности, которой предстоит в будущем самостоятельно ориентироваться не только на рынке труда.

7. Профессиональная ориентированность – развитие умений, связанных с выбранной профессией.

8. Научная обоснованность – отражение в содержании и структуре портфолио данных современной науки, прошедших апробацию.

Таким образом, портфолио рассматривается нами в качестве инструмента, способного не только протоколировать уже имеющиеся и полученные достижения, но в большей степени инструмента, при помощи которого будет развито умение константного обоснованного самооценивания с учётом произведённых действий и вновь полученного опыта. В соответствие с названными принципами и целями мы выделили следующие части в портфолио студента 1-го курса: часть 1 «Практические работы», часть 2 «Самооценивание», часть 3 «Корректировка индивидуальных результатов», часть 4 «Планирование индивидуального развития».

Чрезвычайно важным нам представляется разработка конкретных методических рекомендаций для студентов, позволяющих им пошагово осуществлять работу с индивидуальными портфолио.

На первом этапе такая работа должна проводиться исключительно индивидуально и в процессе обсуждения консультирования совместно с академическим консультантом.

По мере формирования требуемых навыков и освоения базовых составных частей портфолио частота консультирования по формальным

аспектам ведения портфолио снижается, отдельное время выделяется на обсуждение индивидуальных вопросов в области оценивания собственных компетентностей и планирования конкретных шагов на будущее. В процессе работы студенты проходят ключевые этапы: сбор информации - отбор информации – документация - анализ и интерпретация – планирование - представление (презентация).

Первый этап запланированной комплексной работы продемонстрировал достаточно высокий уровень мотивированности в процессе работы с портфолио – в качестве интересной её отметили 100% респондентов и 99% респондентов назвали портфолио в качестве эффективного инструмента самосовершенствования.

Нам представляется, что мотивация к работе с портфолио могла бы быть повышена за счёт его электронной формы. Опыт Америки и Германии (Handbuch Portfolioarbeit 2006; Lernportfolio 2006; Mandl H., Friedrich H.-F. 2006) свидетельствует о высокой степени эффективности электронного портфолио, в том числе и в качестве инструмента внешнего оценивания сформированных профессиональных компетентностей. Такое оценивание проводится он-лайн в форме теста, в процессе выполнения которого сначала студенты, а потом и преподаватели присваивают конкретному заданному дескриптору компетенций балльное выражение. Все выставленные баллы учитываются в процессе расчёта общей оценки.

Определённую сложность к настоящему моменту нашей работы представляет разработка дескрипторов и шкал оценивания. Разработанные ранее шкалы в рамках «Европейского языкового портфеля» уже не совсем отвечают новым стандартам и профилям специальностей, а выделение только лишь профессиональных дескрипторов с ориентацией на дескрипторы компетенций стандарта не в полной мере отвечают целям индивидуального портфолио.

Кроме того, фундаментальный и комплексный подход к разработке отдельных компонентов и роли портфолио в качестве базового инструмента развития и оценивания уровней сформированности базовых универсальных действий требует вовлеченности в этот процесс всего профессорско-преподавательского состава, а не только лишь одного академического консультанта. Портфолио из разряда экспериментов должно постепенно переходить в стандартный инструмент оценивания сформированных компетентностей не только в вузе, но и школе.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова /Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.

2. Захарова О.Л. Формирование мотивации к изучению немецкого языка на базе комплекса упражнений к аутентичному тексту. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. –111 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал "Эйдос".2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>., свободный, дата обращения: 30.08.2011.
4. Ильин Е. Мотивация и мотивы. – СПб.: Мастера психологии, 2003. - 512 с.
5. Современные средства оценивания результатов обучения (иностранные языки): Учебно-методический комплекс дисциплины/Автор-сост. А.В. Щепилова. – М.: МГПУ, 2009. – 219 с.
6. Dörnyei, Z. Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing. – Routledge: London, 2003. – 156 p.
7. Handbuch Portfolioarbeit//Hrsg. I.Brunner, Th.Häcker, F.Winter. – Seelze: Friedrich Verlag, 2006. – 272 S
8. Lernportfolio // Dossier Unididaktik Nr. 1, 2006 – Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2006. – 12 S.
9. Mandl H., Friedrich H.-F. Handbuch Lernstrategien. – Göttingen: Hogrefe. – 2006. – 414 S.

Игнатенко И.И., МПГУ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Глобализация является важнейшим фактором, оказывающим влияние на современное развитие человечества как всемирная экономическая, политическая и культурная интеграция и унификация всех мировых процессов.

Глобализация английского языка сделала его культуру открытой всему остальному человечеству. В международном общении английский язык стремительно обрел статус глобального языка по следующим причинам: политические и экономические изменения в Великобритании и США; распространение Интернета; появление дешевых средств массового копирования; простота, емкость и краткость выражения английского языка; утрата позиций России и русского языка, коммерческая и идеологическая выгода США и Великобритании от популяризации экзаменов, учителей и учебников (Тер-Минасова 2004; Тер-Минасова 2007; Crystal 2003).

Изучение глобальной коммуникативной культуры позволяет выделить такие универсальные проблемы как:

- господство бюрократического языка (скучные штампы, убогий словарь и т.д.);

- неоправданное обилие иностранных слов, ведущее к трансформации национального языка и сознания, при том, что нельзя отказываться от оправданного заимствования терминов, отражающих новые реалии;

- засилье разнодиалектной речи, просторечия; обилие слов-паразитов, придающих сообщению неопределенность и размытость; ослабление артикуляции на фоне масс-культурной установки на релаксацию и от ускорения темпа речи; «виртуализация коммуникации», т.е. дополнение слов изобразительными приемами оформления (символикой €, £, \$, иероглификой, различными шрифтами); нарушение правил стиля и правописания и появление так называемого «разговорно-письменного языка»: например, обыгрывание орфографических ошибок, возникновение вариантов искаженного интернет-языка, замены букв цифрами, что приводит к невольному усвоению навязываемых трактовок грамматики и системы ценностей и придает языку механистический характер, при котором человеческое начало заменяется конструкцией.

Суммируя, можно сказать, что сегодня наблюдаются следующие глобальные тенденции:

- американизация, ставящая под угрозу целостность национальных языков и культур;

- информатизация общества;

- ускорение темпа жизни;

- насыщение сознания и коммуникации новыми понятиями и терминами, элементами заокеанской культуры;

- установление моды на деловое и энергичное общение, на достижение своих целей и «создание самого себя»;

- стремление молодежи искать новые формы самовыражения в поведении и речи, пытаться оживить скучные штампы, провести черту между поколениями и мировоззрениями, утвердить свое право на инакомыслие, желание соответствовать стремительному темпу времени.

В связи с глобализацией деятельность личности в современной поликультурной среде определяется следующими факторами:

- возрастает значимость языка как средства активного общения и эффективного взаимопонимания, налаживания толерантного межкультурного диалога, что делает изучение живых иностранных языков, в первую очередь, английского, приоритетной областью языковой политики государств;

- языковое образование становится экономической категорией и важным резервом социально-экономических преобразований, а также условием ускорения экономического развития;

- интенсивное изучение иностранных языков становится средством развития и адаптации личности к новым условиям, частью профессиональной компетенции, обеспечивая интеллектуальную, эмоциональную и духовную жизнь и конкурентоспособность личности.

Каковы в данных условиях актуальные вопросы иноязычной подготовки в вузе?

1. Информатизация общества, его ускоренное развитие и энергетизация коммуникации выдвигают на первый план задачу овладения современными областями знания, динамичности и адаптивности к переменам на основе критического анализа и осмысления. Для общества нового, открытого типа языковое образование должно стать ретранслятором культурных ценностей последующим поколениям. Следовательно, важнейшая задача языкового образования в вузе заключается в *содействии вхождению человека в целостное бытие мировой культуры, закладку фундамента для дальнейшего (поли)культурного развития и саморазвития личности в процессе профессионального общения и построения успешной карьеры, готовности к непрерывному образованию для постоянного творческого и культурного обновления.*

Овладение культурой в целом, и культурой языкового общения, в частности, является важным условием успешного существования личности в обществе и ее самореализации. На фоне прагматизации, электронизации и информатизации общения необходимо *овладевать всеми способами выражения своих мыслей* для повышения продуктивности общения. Следовательно, мы можем утверждать, что *работа над культурой речи* является работой над собственной личностью с целью достижения намеченных перспектив. Культура речевого общения включает в себя элементы обучения не только языку, но и общей культуре, и содержанию общения в разных отраслях.

2. Также, с целью осмысления новых понятий и ценностей, обретаемых в ходе общения с носителями иных культур, встает задача *активизации всех аспектов профессиональной языковой подготовки*, чтобы собрание теоретических знаний превратилось в осознанную реальность и практическую необходимость для каждого.

Владение языком включает умения: выразить заданный смысл разными способами, извлекать из сказанного на данном языке смысл, различать внешне сходные высказывания и находить общий смысл во внешне различных высказываниях, отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных. Лингвистическая

компетенция представляет собой совершенное знание языка и систематическое применение своих знаний в реальных коммуникативных ситуациях.

Достижение высокого уровня лингвистической компетенции осуществляется при наличии представления о национальной картине мира и ее соотношении с картиной мира изучаемого языка, что возможно благодаря когнитивным факторам познавательной деятельности. В результате формируется *языковая личность*, в которой сбалансированы черты универсальной и родной культуры, толерантность и открытость к восприятию нового знания, а стереотип мышления не заслоняет способности адекватно интерпретировать информацию, поступающую как в вербальной, так и невербальной форме. Такая языковая личность может выступать в роли квалифицированного участника иноязычного общения. Развивая языковую личность, мы раскрываем ее потенциал, совершенствуем ее ценностные ориентации, что позволяет формировать и культуру иноязычного общения.

3. В контексте интенсификации международного общения *изучение иностранного языка в системе высшего образования должно стать путем постижения культуры и менталитета нации, возможностью развивать индивидуальность в диалоге культур.*

Язык является средством диалога между миром и личностью, формой сознания человека как общественного индивида. Язык социален в своем существе, происхождении и главных функциях, также он является показателем мышления человека и выполняет в обществе ряд функций: номинативную, познавательную, информативную, коммуникативную. Играя определяющую роль в формировании личности и национального характера, язык является внешним представлением духа народа.

Другой язык – это другой способ восприятия и осмысления мира, что объясняется различием в условиях природы и всей жизни, в социально-культурном опыте поколений. Взаимодействие языка и культуры настолько тесное, что К. Леви-Стросс предложил рассматривать язык как продукт культуры, как часть культуры и как условие культуры (Леви-Стросс 1985). Язык настолько сливается с культурой, что каждое новое добавление в культурно-общественное наследие обязательно связано с изменениями в языке. Таким образом, овладение культурой в целом, и культурой языкового общения, в частности, является жизненно важным для успешного существования личности в обществе и ее самореализации.

Другой язык – это другой способ восприятия и осмысления мира, что объясняется различием в условиях природы и всей жизни, в социальном и трудовом опыте поколений. Высказывание, составленное с

учетом языковой картины мира, становится понятнее. Данное положение подтверждает необходимость изучения культуры и менталитета нации, а не только ее языка, для эффективного межкультурного общения (Гумбольдт 2001).

4. Понимание роли языковой подготовки в системе высшего образования в контексте глобализации актуализирует *потребность в выработке интегративных моделей обучения*, отвечающих требованиям глобальной коммуникации. В интегративной модели обучения иноязычному общению нами выделены следующие компетентностные критерии:

- когнитивный критерий, включающий практические знания языка для осуществления устного и письменного общения;

- социально-деятельностный критерий, обеспечивающий взгляд на мир и иерархию мировоззренческих представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в общении, что включает умения и навыки выявлять связи и прогнозировать содержание, выявлять ключевые факты и определять новые значения;

- профессионально-личностный критерий, т.е. усвоение культуры иноязычного общения на уровне успешного применения в коммуникации, что основывается на сформированности таких качеств как логичность, собранность, аналитичность, активность.

Выявление актуальных тенденций современной коммуникации, особенно ярко проявляющихся в молодежной среде, приводит к выводу, что формирование коммуникативной языковой культуры на фоне вызовов XXI века действительно является важной задачей высшего образования, требующей решения средствами всех гуманитарных дисциплин, в частности, иностранного языка.

Решение назревших коммуникативных проблем как в области родного, так и в области иностранных языков должно рассматриваться как инвестиция в развитие личности. Посредством воспитательных и образовательных программ вузы могут готовить выпускников нового поколения, обладающих следующими чертами глобальной личности:

- способность к целостному восприятию мира и объективному осознанию своего места в нем;

- установка на гуманистические ценности, бережное отношение к людям и природе;

- открытость к новому и непривычному;

- гибкость, умение видеть альтернативные решения, преодолевать стереотипы;

- критичность, рефлексивное осмысление собственного опыта в контексте общечеловеческих ценностей

- свободное владение иностранными языками, прежде всего, английским, для осуществления беспрепятственной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. – М., 2001
2. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М., 1985
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. – М., 2007
5. Crystal D. English as a global language. – Cambridge: CUP, 2003

Ильина Н.Ю., Борисова А.А., МГЮА WORLD ENGLISHES

Современные достижения лингвистической науки связаны с изучением языка в социокультурном контексте. Внешняя лингвистика включает в себя такие разделы языкознания, как социолингвистика, этнолингвистика, лингвистическая география, лингвопрагматика. Существует большое количество национальных вариантов современных литературных языков, которые могут быть родными для носителей или выполнять функцию официального языка в государстве, но быть вторым, неродным языком для населения.

Английский язык, являющийся полиэтническим языком - официальный язык во многих странах Азии и Африки (Индия, Пакистан, Кения, Гана, Нигерия, ЮАР, Замбия, Намибия, Зимбабве и др.). В Океании английский язык является официальным в Барбадосе, Гренаде Самоа и др. В Центральной и Южной Америке английский является официальным языком в Гаяне, Белизе, на Карибских островах – Тринидаде и Тобаго.

Во многих государствах мира на английском языке ведется преподавание. В лингвистической литературе этнические варианты английского языка получили название World Englishes, New Englishes, non-native Englishes. К ним относятся индийский английский, нигерийский английский, филиппинский английский и другие этнические варианты английского языка.

Этнические варианты английского языка находят широкое применение как в официальном дискурсе, так и в художественном нарративе, гибко приспосабливаясь к передаче категорий абсолютно отличной культуры.

Английский язык по своему отражает своеобразие действительности этих стран и ментальности, и в целом, языковую картину мира населяющих эти страны народов.

Изучение английского языка, получившего распространение в качестве второго языка за пределами региона своего первоначального возникновения, все более привлекает интерес исследователей во всем мире.

**Исакиду К.В., Косычева М.А., Локтионова С.Н., МГУПП
ОРГАНИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ
ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

В последние несколько лет под влиянием экономических и социальных реформ меняются требования, предъявляемые специалисту. Такие перемены не могут не отразиться на системе высшего образования, которая, в свою очередь, вынуждена менять методы и содержание обучения, чтобы соответствовать требованиям рынка труда и гарантировать выпускникам условия для личностного и профессионального развития. Глобализация, технический прогресс, более короткие производственные циклы и новые формы организации труда приносят свой вклад в изменение условий, в которых принимаются решения относительно методов и формы обучения.

Переход российской высшей школы на рельсы европейской системы образования ставит ряд проблем, которые требуют неотложного решения и вместе с тем не могут быть решены без предварительной подготовки. Прежде всего, требуется координация образовательных программ российских вузов и приведение их в соответствие с европейскими образовательными программами, что невозможно без широкого внедрения модульной структуры образовательного процесса.

Модульная организация обучения состоит в особом распределении элементов, которые будут включать в себя конечный продукт, в определенные подгруппы (подклассы). В программах с модульной структурой теоретическое и практическое содержание многих предметных областей объединены между собой.

Модулем в отечественном образовании принято называть самостоятельную единицу образовательной программы, формирующую определенные компетенции обучаемого, как профессиональные, так и общекультурные. Иными словами, это блок, состоящий из нескольких учебных дисциплин, объединенных тематически и хронологически, то есть изучаемых, как правило, в течение одного семестра и в рамках овладения группой взаимосвязанных компетенций.

Такому пониманию модуля соответствуют термины "teaching unit" (англ.), "Unterrichtseinheit" (нем.) и "unité d'enseignement" (фр.) в европейской образовательной традиции. При этом собственно термин "module" (англ., нем., фр.) означает подраздел учебной дисциплины, ее "атом", также изучаемый в течение одного семестра и завершающийся итоговой аттестацией. Для разделения этих понятий и избежания их интерференции мы предлагаем пользоваться терминами "макро-модуль" (как совокупность дисциплин общегуманитарного/профессионального/научно-методологического цикла) и "микро-модуль" (как подраздел учебной дисциплины с хронологическими и тематическими рамками).

Дисциплина "иностраный язык" занимает особое место в учебных планах российских и европейских вузов в силу того, что освоение каждого микро-модуля связано не только с формированием общекоммуникативных компетенций, но и с повышением общего уровня владения языком. Период изучения дисциплины в неязыковом вузе - 4 микро-модуля (семестра) - и его организация, по нашему мнению, должны обеспечить в итоге достижение студентами уровня B1 согласно шкале CEFR (Common European Framework of Reference) (Общеввропейские компетенции владения языком), наряду с овладением профессионализмами в рамках лексического минимума каждой специальности. Приведение программы обучения в соответствие с системой уровней владения языком обеспечит прозрачность курсов, не ограничивая преподавателей в разработке своих уровней и модулей обучения, а кроме того, позволит признать квалификационные характеристики, полученные обучающимися на итоговой аттестации.

Особую важность в контексте модульной системы образования представляет компетентностный подход к образовательному процессу. Этот подход предполагает смещение центра образовательной деятельности с обучающего на обучающегося (так называемый "learner-centered approach"). Смена термина "обучаемый" на "обучающийся" не случайна, она отражает большую самостоятельность студента как в выборе образовательной программы, так и в самооценке приобретенных знаний, умений и навыков.

Выработанная Советом Европы директива "Общеввропейских компетенций владения иностранным языком" (Common European Framework of Reference, *CEFR*) содержит банк «иллюстративных дескрипторов» в виде таблицы оценки уровней владения иностранным языком, которые были проверены на практике и прогнурованы по уровням. Данная таблица описывает не знания, а умения обучающегося, благодаря чему последний способен самостоятельно оценить свой уровень владения языком и принять непосредственное участие в

разработке стратегии дальнейшего овладения им. По окончании средней школы студент попадает в университет, обладая определенным опытом изучения иностранного языка, к которому необходимо постоянно обращаться в ходе аудиторных занятий. Определение исходного уровня владения иностранным языком может быть осуществлено на базе он-лайн тестирования с широким спектром предлагаемых заданий. Помимо традиционно используемого теста с множественным выбором ответов, целесообразно предложить задание на заполнение формуляра, на извлечение информации из аутентичного текста минимального объема (примерно 50 слов – газетное объявление, новостное сообщение, визитная карта), аудирование (прослушивание простого диалога, объявления на вокзале, команд автомобильного навигатора и т.п.).

Тестирование является первым шагом к решению главной проблемы, встающей перед образовательной системой вуза, которой является необходимость разработки образовательных стратегий для студентов с разными уровнями владения языком. Индивидуализация подхода может быть достигнута с помощью использования электронных ресурсов вуза. Внедрение в МГУПП образовательной платформы "E-learning" на базе системы *moodle* является бесспорным достижением, поскольку позволяет структурировать учебные материалы по уровням и дает возможность ставить индивидуальные задачи перед обучаемым. К примеру, студенты с высоким уровнем владения языком в ходе занятий могут получать задания:

- а) к звуковым файлам (задания по аудированию);
- б) к видео-файлам (та же цель);
- в) по созданию эссе, когда из двух-трех текстов одной тематики предлагается генерировать единственный текст с ограниченным объемом - (проверка репродуктивных и перцептивных умений);
- г) по подготовке противоположных доводов к обсуждению определенной темы или тезиса (подготовленная речь). К примеру: What do you think about waste sorting? Здесь учащемуся может быть предложено заполнить два поля: "за" и "против", а затем принять участие в групповой дискуссии на вышеуказанную тему. Для онлайн-общения с преподавателем в системе E-learning существует раздел "здать вопрос моему преподавателю".

При определенной стартовой договоренности преподаватель может обозначить время, в которое он дистанционно, с помощью средств интернет-коммуникации, ответит на имеющиеся вопросы и поможет в решении возникающих во время обучения проблем. Микро-модули дисциплины "Иностранный язык" должны быть организованы таким образом, чтобы за 4 семестра у студента сформировались умения,

соответствующие уровню B1 европейской системы компетенций. Эти умения включают в себя:

- понимание четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные ему темы, с которыми ему приходится иметь дело на работе, на отдыхе;
- Умение общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка;
- Умение составить связное сообщение на известные или особо интересующие обучающегося (профессиональные) темы.
- Умение описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.

Овладение вышеуказанными умениями должно происходить поэтапно, в связи с чем микромодули должны быть четко структурированы в соответствии с общеевропейскими уровнями на A1.2, A2.2, B1.1, B2.1.

При этом необходимо принимать во внимание тот факт, что первый год обучения в университете - адаптационный, в связи с чем 1 и 2 семестры должны быть посвящены изучению общего курса иностранного языка на коммуникативной основе (типичные ситуации повседневного и делового общения), 3 семестр посвящается изучению делового языка с использованием наиболее широко распространенной профессиональной лексики, 4 семестр - изучению языка на материале научно-популярных текстов, относящихся к тематике данной специальности. Итак, реализация новой, модульной, организации образовательного процесса в обучении иностранному языку требует, прежде всего, четкого структурирования учебного процесса с постановкой промежуточных целей (в виде формирования конкретных умений), внедрения четкого поуровневого описания компетенций, трансформации системы оценки знаний в четырехаспектную (аудирование, чтение, говорение, письмо) а также повышение квалификации ППС, которое позволило бы обеспечить присвоение обучаемым рейтинга в общепринятой системе оценки языковой компетенции.

Список литературы

1. Common European Framework of Reference [Электронный ресурс] : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения 20.10.2014)
2. Примерная программа по дисциплине "Иностранный язык" для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). - М.: ИПК МГЛУ "Рема", 2011.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.

Калашникова Е.П., РУДН

**К ВОПРОСУ О СОПОСТАВЛЕНИИ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ
СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО И
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ.**

За последние десятилетия сопоставительная или контрастная лингвистика получила статус новой отрасли языкознания. В русле этой отрасли проводится сопоставление самых разнообразных групп и пар языков.

Сопоставительная грамматика как отрасль языкознания имеет тесные контакты с другими отраслями лингвистики. Теоретическую и методологическую базу для развития сопоставительно-типологических исследований дают достижения современной лингвистической теории значения. При сопоставлении двух и более языков обычно выделяются общие элементы, представленные в любом из них, - универсалии и так называемые идиоэтнические элементы, отличающие строй одного языка от другого или от других. Универсалиями широкого плана следует признать, в частности, наличие в немецком и русском языках сходных грамматических категорий; так, для глагола это грамматические категории времени, наклонения, залога и др. Из числа других универсалий следует отметить разряд служебных слов, к которому относятся и подчинительные союзы.

Мы ограничиваемся рассмотрением лишь некоторых наиболее употребительных типов сложноподчиненных и осложненных предложений, представляющих известные трудности при изучении языка.

Дело в том, что ряд русских союзов не имеет однозначных эквивалентов в немецком языке, что осложняет картину соответствий, ср.:

- während

пока - bis

- bevor

По определению Е.В. Гулыги подчинительные союзы "выполняют не только синтаксическую функцию подчинения предложений, но благодаря своему лексическому значению обычно выражают семантико-синтаксические отношения между главным и придаточным предложением".

Так, например, упомянутый выше союз пока может подразумевать различные временные соотношения между действиями главного и придаточного предложений и различный характер протекания этих действий. В немецком языке у этого союза целый ряд эквивалентов, каждый из которых имеет свою конкретную сферу употребления.

При рассмотрении многозначности мы ограничиваемся теми случаями, когда разным значениям русского языка соответствуют разные

немецкие эквиваленты (разные лексемы). Так, например, в отношении союза когда говорится о его употреблении в предложениях с разными временными планами и с разным характером действия (однократность или повторяемость), поскольку это находит отражение в разных немецких эквивалентах (als, wenn, wie).

С другой стороны, союз когда может употребляться и при одновременности действий в главном и придаточном предложениях, и при предшествовании действия придаточного предложения, союз чтобы вводит придаточные цели, изъяснительные, следствия, а также инфинитивные обороты. В немецком языке в этих функциях выступают разные союзы.

Она терпеть не могла, когда он говорил так...

.. ..никто еще мне не ответил, когда этому конец.

Например, русскому придаточному в сложноподчиненном предложении Он увидел, что книга лежит на столе в немецком может соответствовать как придаточное предложение, так и конструкция *accusativ cum infinitivo*:

Er sah, daß das Buch auf dem Tisch lag.

Er sah das Buch auf dem Tisch liegen.

Иногда расхождения касаются частотности употребления каждого из синтаксических синонимов. Так, например, бессоюзные предложения при глаголах высказывания, синонимичные предложениям с *что/daß*, встречаются в обоих языках, однако в немецком гораздо чаще, чем в русском. то же самое можно сказать и о бессоюзных временных предложениях с *когда/wenn*.

О таких предложениях не говорится в грамматиках немецкого языка, хотя они встречаются не намного реже бессоюзных условных.

Список литературы

1. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке М.: Просвещение, 1969.
- 2.Брандес М.П.: систематика немецкого языка М.1983
- 3.Шендельс Е.И. Грамматическая метафора Е.И.Шендельс "Филологические науки". - М.1972
4. Бим И.Л. "Концепция обучения немецкому языку" М.:Титул, 2001

**Козуляев А., Международная школа
обучения аудиовизуальному переводу
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ И ОПЫТ
РАБОТЫ СПЕЦКУРСОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА
ДЛЯ ДУБЛЯЖА, ЗАКАДРОВОГО ОЗВУЧИВАНИЯ И
СУБТИТРИРОВАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КУРСОВ
ВУЗОВ И КАК ЧАСТИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

(на примере подготовки переводческих кадров для ООО «РуФилмс», «ЭсДиАй Медиа Россия» и совместного курса обучения переводу для субтитрирования и субтитрированию Международной школы обучения аудиовизуальному переводу и переводческого факультета Автономного университета Барселоны)

Аудиовизуальные тексты полисемантически. Реципиенты аудиовизуальных материалов одновременно являются и зрителями и слушателями, и читателями. Они обрабатывают информацию сразу на нескольких уровнях декодирования. Аудиовизуальный переводчик обязан учитывать не только линейный и последовательно обрабатываемый семантический контекст речи, но и некие надречевые целостные визуальные и смысловые конструкторы и интертекстуальность.

В ходе построения практической методики преподавания аудиовизуального перевода для нужд нашей и ряда других компаний мы столкнулись с необходимостью дать ответ на следующий вопрос - являются ли внетекстовые, экстралингвистические факторы препятствиями, ограничениями для действий переводчика или же мы имеем дело с процессом иного порядка? В российской практике долгое время преобладал именно первый подход. Согласно ему для переводчика базовым является письменный текст, кинодиалог, который «креолизуется» и ограничивается экстралингвистическим кинотекстом, и социокультурным кинодискурсом. Поэтому переводчик должен быть обучен «отделению лингвистических зерен от визуальных плевел» и работе именно с языковой составляющей. Практика показывает, что данный подход с практической точки зрения дает очень плохие результаты. Скажем прямо, преобладание такого подхода и не позволило создать имеющий практическую ценность ВУЗовский курс или спецкурс по подготовке аудиовизуальных переводчиков, столько востребованных телекиноотраслью.

Мы являемся одной из лидирующих компаний на рынке аудиовизуального перевода, но для этого нам пришлось создать собственную систему его преподавания.

Основные положения, лежащие в основе учебных планов Московской школы аудиовизуального перевода

Наш подход к предмету аудиовизуального перевода во многом основан на замечаниях Ю. Тынянова в его лекциях «Об основах кино».

«Кадры в кино не «развертываются» в последовательном строе, постепенном порядке. Они сменяются. ... как один стих, одно метрическое единство сменяется другим. Кино делает скачки от кадра к кадру, как стих от строки к строке. Если проводить аналогию со словесными искусствами, то единственной законной аналогией будет аналогия кино не с прозой, а со стихом.»

Иными словами, то, что получается в результате «традиционного» перевода аудиовизуальных текстов для нужд закадрового озвучивания, субтитрирования и дубляжа – это лишь подстрочник, который должен быть преобразован и который нужно уметь преобразовывать. Аудиовизуальный перевод – это создание нового полисемантического единства на языке-реципиенте на основе единства, существовавшего на исходном языке, причем таким образом, чтобы новое полисемантическое единство стало элементом культуры языка-реципиента и не было ему чуждо. При таком подходе переводчик становится не посредником в акте коммуникации, а его полноправным участником.

Соответственно обучение аудиовизуальному переводу есть целостное обучение аудиовизуальной коммуникации как процессу в контексте культуры родного языка. Собственно, это же отмечает и Низмутдинова : «Если мы примем за систему кросс-культурное общение в кинодискурсе, а некое ее состояние будем определять как ситуацию перевода, то управляющим параметром станет образ-гештальт, находящийся в поле переводчика.

Благодаря формированию этого образа-гештальта, переводчик в состоянии создать упорядоченный, соразмерный исходному, гармоничный в плане социокультурной и языковой систем языка реципиента аудиовизуальный перевод. Ситуация гармоничного перевода как состояние системы порождается каждый раз за счет синергии разных кинослов благодаря наличию управляющего параметра – гештальт-образа аудиовизуального произведения в создании переводчика. Переводчик вынужден синтезировать этот гештальт целиком, так как в перцептивном канале зрителя присутствуют и визуальный, и звуковой и текстовый, и интертекстовый компоненты.

Здесь недостаточно быть хорошим переводчиком. Недостаточно даже владеть технической стороной процессов. Переводчик кино и телепрограмм, а в последнее время – и игр - в значительной степени культуролог. Вспомним слова Ю. Лотмана: *«Кинематограф похож на видимый нами мир. Но это сходство обладает коварством. Создается*

видимость понимания там, где подлинного понимания нет. Только поняв язык кино, мы убедимся, что оно представляет из себя не рабскую бездумную копию жизни, а активное воссоздание, в котором единства и отличия от жизни для зрителя складываются в единый, напряженный – порой драматический – процесс познания жизни.» Очевидно, что без знания основных понятий киноязыка аудиовизуальный переводчик не в состоянии осуществлять адекватный перевод.

С практической точки зрения столь активная, деятельная позиция аудиовизуального переводчика в работе над созданием нового гештальт-образа исходного произведения в контексте культуры языка, на который осуществляется перевод, означает, что на телевидении, да и в других СМИ сегодня переводчик из «коммуникативного посредника, призванного быть максимально невидимым» превращается в медийную, культурно значимую, телевизионную личность. К этому должен быть психологически готов всякий, желающий заниматься этим видом деятельности. Работа аудиовизуального переводчика как одного из коллективных авторов оценивается на ТВ и в кино не по критериям эквивалентности текстов, а в терминах «товара» - насколько продаваем, насколько высок по рейтингу тот или иной перевод. Умение переводчика привлечь к экрану максимальное число телезрителей становится одним из важнейших профессиональных качеств создателя аудиовизуального переводческого продукта. Это усиливает необходимость социально-психологической компоненты в подготовке аудиовизуальных переводчиков. Соответственно, аудиовизуальный переводчик должен знать основы управления вниманием масс и основы психологии масс. По сути, в результате подготовки телекинопереводчика мы либо меняем (если речь идет о курсах повышения квалификации), либо создаем заново самовосприятие профессионала. Если студент не готов к этому, или обладает разорванной, «клиповой» картиной мира или низким уровнем неязыкового общего образования, можно говорить о чем угодно вплоть до профнепригодности именно к данному виду перевода и это лучше диагностировать на самом раннем этапе профориентации студента.

Поскольку аудиовизуальный переводчик работает на актерский голос, как основной инструмент эмоциональной ориентации зрителя, аудиовизуальный переводчик должен на момент начала работы иметь представление о режиссерских возможностях управления голосовым выступлением, и о режиссуре актерских коллективов в целом.

Из вышеизложенного очевидна используемая нами структура организации курса аудиовизуального перевода.

В курсе присутствует этап общих компетенций и навыков, этап ориентации, этап углубленной языковой тренировки в избранном типе аудиовизуального перевода и (возможно) избранном жанре. Причем этап

изучения общих компетенций предшествует этапу изучения субкомпетенций аудиовизуального перевода.

Общие компетенции, обучение которым присутствует в учебном плане наших курсов аудиовизуального перевода

- а) общекинематографические компетенции.
- б) риторические(журналистские) компетенции
- в) режиссерские компетенции
- г) литературно-сценарные компетенции
- Д) общетехнологические компетенции процессов использования

перевода

- Е) интертекстуальные и жанровые компетенции

Содержание ориентационно-обзорного этапа

Мы исходим из того, что студент, изучающий аудиовизуальный перевод, должен опираться в своей непосредственной работе на следующее:

Существуют следующие виды изучаемого нами аудиовизуального перевода -

Перевод для закадрового озвучивания (войсовера),

Перевод для двухмерного субтитрирования

Перевод для дублирования сериальных детских художественных и анимационных произведений и игр

Перевод под полный дубляж-липсинк

Перевод для трехмерного субтитрирования.

На основании данного подхода и структуры аудиовизуального перевода как предмета преподавания нами разработаны следующие образовательные продукты:

- **программа однодневного диагностического психолого-лингвистического семинара «Можете ли вы стать аудиовизуальным переводчиком»** (6 академических часов).

- **программа интенсивного 5-дневного курса обучения основам аудиовизуального перевода для практиков.**

- **программа интенсивного 20-дневного курса обучения аудиовизуальному переводу как повышения квалификации практикующих переводчиков .**

- **программа полного курса – 120 часов для студентов старших курсов ВУЗов и практикующих переводчиков.** В рамках обучения на последних неделях курса студенты проходят практику в студиях озвучивания известных компаний и практикуются в работе с наиболее популярными программами субтитрирования.

Кравченко С.Л., ИСАА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АМХАРСКОМУ ЯЗЫКУ

Главной задачей в процессе языкового образования в современных условиях, когда иностранные языки становятся основным средством межкультурного взаимодействия, является развитие у студентов профессионально-значимых умений и навыков, которые помогут достигнуть уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

История, культура, язык, особенности национального характера носителей языка неразрывно связаны и, без сомнения, должны изучаться комплексно. Идея межкультурного обучения иностранному языку требует разработки таких методик преподавания иностранному языку, которые способствуют внедрению активных методов и форм обучения, развивающих творческую и самостоятельную деятельность студентов, развитие общей культуры путем познания иностранной культуры.

Главной чертой занятия по иностранному языку является его речевая направленность. Она способствует, прежде всего, выработке речевых умений и навыков, причем воспитательные и образовательные задачи решаются в процессе выработки речевых умений и навыков. Речевая направленность прямо и непосредственно вытекает из дидактического положения о связи процесса обучения с жизнью, с практикой. Конкретные цели могут быть самыми разнообразными, но язык, - это прежде всего, общение. Какими бы ни были конкретные цели обучения языку, они включают в качестве обязательного компонента овладение определенными видами речевой деятельности. Эта главная черта занятия и определяет структуру и содержание занятия по иностранному языку. Занятия являются комплексными, в них переплетаются материал различных аспектов языка и различные операции с этим материалом, ведь умения и навыки, работа над выработкой которых является ядром каждого занятия по иностранному языку, комплексны по своей природе. Для занятий по иностранному языку характерна высокая речевая активность студентов. Речь по своей природе – активный процесс, независимо от того, какие формы имеются в виду. Поэтому речевые умения и навыки могут быть результатом лишь активной речевой (и естественно подготовительной к речевой) деятельности студентов. Речевая активность студентов достигается при помощи ряда приемов и средств.

Для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения нужно создать обстановку реального общения, активно использовать иностранный язык в естественных ситуациях. Это возможно в ролевой игре, которая является одним из активных приемов

обучения иностранному языку. Используя ролевую игру на учебных занятиях преподаватель формирует и развивает у студентов умения и навыки находить необходимую информацию, вырабатывать на ее основе решения в различных ситуациях. Ролевая игра создает имитацию естественной языковой среды. И погружаясь в эту среду студент реализует свои коммуникативные способности.

Кроме этого, ролевая игра дает возможность познать другую культуру и, как следствие, развить общую культуру личности. Она – необходимое средство обучения (особенно навыкам устной речи) с целью создания различных ситуаций общения, максимально приближенных к реальным, в которых студенты могли бы использовать приобретенные знания, умения и навыки.

Занятия с использованием игровых моментов повышают эффективность обучения и является средством повышения интереса к стране изучаемого языка, ее культуре, истории, традициям и обычаям народов, ее населяющих.

Ролевая игра – это система упражнений по развитию межкультурной коммуникации, она стимулирует постоянную «готовность» студентов, их активность на занятиях по иностранному языку. Активность находит свое выражение в стремлении и умении студентов пользоваться своими знаниями для самостоятельной работы над языком как в целях его усвоения, так и в целях его практического использования как средства общения и как средства выражения своих мыслей, чувств и т.д. Важно создавать естественные ситуации, требующие во время занятия применение иностранного языка. Упражнения – постоянный компонент любого урока. Они проводятся для дальнейшего развития умений и навыков студентов и независимо от того, требуется ли повторение, контроль и систематизация материала. Упражнения имеют в виду, прежде всего, развитие умений и навыков. Разумеется, они связаны с повторением и систематизацией, поскольку в ходе их выполнения употребляется материал, введенный в предыдущих циклах занятий. Повторение пройденного это не простое повторение того, что уже было ранее сделано, а воспроизведение бывших уже в опыте студентов единиц речи в новых комбинациях, в других ситуациях. Так как весь материал не только знаком, но и натренирован, то повторение должно выливаться в речевую практику. Такие занятия обобщают предыдущие по материалу и умениям, и таким образом повторение сочетается с систематизацией. Каждый урок и вся система уроков в целом должны служить овладению видами речевой деятельности, предусмотренными программой.

В ходе ролевой игры студент, исполняя различные социальные роли, знакомится с культурой страны изучаемого языка. Именно

ролевая игра позволяет учитывать индивидуальные черты характера студента, способствует реализации его творческих способностей, формированию профессиональных навыков, которые помогут студентам справиться с любой поставленной перед ними задачи во время их профессиональной деятельности.

Задача ролевой игры – построение игровой модели, в ходе которой создается обстановка, максимально приближенная к реальной. Ролевая игра относится к интерактивным методам обучения, т.е. в ходе игры происходит взаимодействие не только между студентами и преподавателем, но также взаимодействие осуществляется между студентами. Для решения задачи ролевой игры студенты должны владеть базовыми знаниями о культуре, истории, традициях страны изучаемого языка. Они должны обладать достаточным уровнем владения навыками устной и письменной речи для решения определенной речевой задачи. Ролевая игра побуждает студента к использованию имеющихся знаний.

Наиболее благоприятный момент для проведения ролевой игры – завершающий этап обучения, так как студенты уже обладают определенным запасом знаний и умением работать самостоятельно.

Преподаватель должен обратить особое внимание организации занятия, так как четкое проведение занятия стимулирует активность студентов. Это достигается путем соответствующей подготовительной работы.

Ролевая игра – процесс умеренно контролируемый, поэтому роль преподавателя в ходе ролевой игры ограничивается активным участием только на подготовительном этапе. Важно создать естественные ситуации, по самой своей сути, требующие во время занятия применения иностранного языка. На подготовительном этапе преподаватель выбирает тему, намечает проблему, определяет задание каждому участнику ролевой игры: информация может сообщаться устно или письменно (на карточках), где содержатся исходные характеристики действующих лиц, участвующих в ролевой игре. Распределение ролей могут осуществлять сами студенты, иногда преподаватель участвует в этом, учитывая психологические особенности студентов и уровень их языковой подготовки.

Студенты в подготовительный период учатся собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать информацию. Они также самостоятельно составляют высказывания по теме, продумывают вопросы, которые они будут задавать участникам ролевой игры.

Структура игры, организованной по окончании прохождения темы «Суд и прокуратура в Эфиопии» на 4 курсе в группе амхарского языка, следующая.

Слушается гражданское дело в связи с пропажей мальчика. В игре участвуют: следователь, старший брат пропавшего мальчика, отец пропавшего мальчика, их сосед и учитель школы, в которой учился пропавший.

Сюжет происшествия следующий: действие происходит в Эфиопии. В одном из сельских населенных пунктов исчез мальчик. Накануне он ушел в горы пасти овец и не вернулся. Прокуратура начала расследование. Следователь анализирует отношения мальчика с его братьями, его поведение в школе и т.д. Стало известно, что незадолго до исчезновения мальчика отец оформил у нотариуса завещание в пользу последнего. Подозрение падает на старшего брата.

В ходе игры проходит допрос свидетелей по делу об исчезновении мальчика. Параллельно проходят беседы свидетелей между собой в соответствии с вводными данными, содержащимися на карточках. Например, отец пропавшего мальчика, вспоминает, что вечером в день происшествия он видел человека, похожего на учителя школы, спускавшегося с гор в поселок. В тот момент он не придал этому значение, но в ходе разбирательства сообщил эту информацию следователю. Учитель рассказал о том, как он провел вечер в день происшествия: работал у себя в саду и соседи видели его и могут подтвердить это. В ходе ролевой игры составляются письменные свидетельские показания по делу, проводится очная ставка, проходят беседы следователя со свидетелями в соответствии с поступающими новыми материалами расследования. Все материалы по расследованию анализируются, выносятся обвинительное заключение.

Завершение занятия имеет большое учебное и воспитательное значение. В него входит анализ проведенной ролевой игры и оценка действий каждого участника.

Таким образом, ролевая игра как форма обучения представляет собой эффективное средство пробуждения интереса к стране изучаемого языка и необходимое условие для продолжения процесса познания. Можно сказать, что ролевая игра – это своеобразная практика, дающая возможность студентам получить необходимый опыт поведения в ситуациях максимально приближенным к реальному общению.

Лагутенкова М.В, РПА

К ВОПРОСУ ОБ УСТАРЕВАНИИ И ВЫПАДЕНИИ ИЗ УЗУСА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ГАЗЕТНОЙ ЛЕКСИКИ

Основной тенденцией в формировании фразеологического состава языка является сохранение в нем накапливающихся веками устойчивых сочетаний слов, и особенно тех, естественно, которым свойственна образность и экспрессивность.

Однако, следует отметить, что фразеологические единицы экспрессивной сферы, разумеется, могут устаревать и выпадать из фразеологического состава языка по мере его развития, но, в отличие от слов, они, как правило, не заменяются другими фразеологизмами.

Рассматривая особенности формирования и развития общественно-политических фразеологических единиц, нужно отметить, что ярко выраженный идеологический характер обуславливает их быстрое устаревание в условиях отсутствия идеологической потребности. В силу обозначенной специфики, фразеологический фонд языка прессы претерпевает изменения быстрее качественно и больше количественно, чем в других фразеологических системах.

Фразеологическая единица выходит из употребления не потому, что устаревает обозначаемое понятие, а потому, что она утрачивает свою актуальность как образно-экспрессивное средство выражения на данном историческом этапе развития языка.

Учитывая все вышеизложенное, можно сделать выводы о причинах устаревания и выпадения из узуса общественно-политических ФЕ и ФО:

- оно может быть обусловлено как стихийным воздействием социальных факторов, так и сознательным воздействием общества на язык;
- ярко выраженный идеологический характер обуславливает быстрое устаревание фразеологизмов в условиях отсутствия идеологической потребности;
- утрата предметной соотнесенности, т.е. устаревание обозначаемого понятия;
- утрата фразеологизмом своей актуальности как образно-экспрессивного средства выражения на данном историческом этапе развития языка;
- неустойчивость внутренней формы;
- затемненность образа, замысловатость в семантическом плане может привести к усложнению восприятия и декодирования словосочетания и, в конечном счете, выпадению его из узуса.

Рассмотрим несколько примеров на материалах американской прессы, относящихся к теме географических названий, названий штатов и жителей штатов.

1. City of brotherly love – Филадельфия.

2. City of magnificent distances – Вашингтон.

3. Backwood settlements. Back settlements – Очищенная от леса страна на западной границе Соединенных Штатов. Эта часть Штатов считалась самым отдаленным пределом англо-американской цивилизации, начало которой определяется берегами Атлантического

океана. Backwoodsman – житель лесов на западной границе Соединенных Штатов.

4. Big Drink – Река Миссисипи.

5. Bagdad-on- the-subway – Нью-Йорк.

6. Mason-Dixon Line - Граница между Пенсильвнией и Мэрилендом, обследованная Чарльзом Мейсоном и Иеремией Диксоном до Революции и считавшаяся демаркационной линией между свободными и рабовладельческими штатами, или Севером и Югом До Гражданской Войны.

7. Blue-law State – Штат Коннектикут. Blue Laws. – Строгий кодекс моральных законов, действовавших а Коннектикуте во время ранних дней пуританизма.

“The ignorant and the prejudiced have so long ridiculed the “blue laws” of Connecticut, that etc. Mass. Spy, Oct. 15, 1817.

8. The continental State – Колорадо, допущенный в Союз в 1876г.

9. Dark and bloody ground – Кентукки.

10. Empire State – Штат Нью-Йорк.

11. Old Dominion – Штат Вирджиния.

12. Bullion State – Штат Миссури. Назван так по последствиям усилий, предпринятых его Сенатором Бентоном в пользу золотой и серебряной валюты, против банков и бумажных денег. С тех пор Сенатор имел прозвище Old Bullion, а штат, который он представлял – Bullion State. На Демократическом митинге в Нью-Йорке 12 июня 1848г. по поводу ратификации номинации Генерала Гасса, преподобный Джеймс Боулин из Миссури, осуждая партию Вигов, сказал: “I deny that the election of 1840 was carried by the people. It was carried by duplicity. It was carried by the unfortunate state of the times, which was not the result of democratic rule, and by false charges against the American democracy; and, thank God, in my own State, in the Bullion State, they did not succeed in depreciating our majority. – N.Y. Herald, June 13, 1848.

13. Border States – Пять рабовладельческих Штатов (Делавар, Мэриленд, Вирджиния, Кентукки, Миссури), расположенные рядом с “free states”, назывались так во время Гражданской Войны 1861 – 1865гг.

14. Centennial State – Колорадо. Назван так, поскольку был допущен в Союз в 1876, спустя сто лет со дня подписания декларации о независимости.

15. Corn Cracker State – Corn- Crackers – бедные белые в Южных Штатах. Название происходит от обычной пищи этих людей – индейской кукурузы, молотой в грубое блюдо. Джорджия.

16. Free States – Штаты, в которых рабство было отменено до Гражданской войны (1861г.).

17. Hoosier State – Индиана. Предположительно давно приветствие в этом районе звучало: “Who’s yer?” (Who’s here?), которое произносилось “hoosier”.

18. Key-stone State – Пенсильвания. Когда названия первоначальных тринадцати Штатов были организованы в виде арки в своем естественном географическом порядке, Пенсильвания заняла центральное положение.

19. Land of steady habits – Коннектикут.

20. Mother of Presidents – Вирджиния, названная так до Гражданской войны, так как многие ее сыны стали президентами.

21. The Wayward Sisters – Когда надвигалось отделение рабовладельческих штатов в 1861, многие государственные люди считали, что лучше позволить им выйти из Союза, чем вовлечь страну в гражданскую войну. Среди них был генерал Уинифред Скотт, чья преданность не подвергалась сомнению. В своем письме Вильяму Сьюарду он писал: “Say to the seceded States, Wayward sisters, depart in peace!” Уместность фразы поразила общественную фантазию, и Штаты Конфедерации с тех пор называли “the waywards sisters”.

22. Blue Hen State - Делавар. Говорят, что название появилось во время войны за независимость в военных частях Делавара, один из командиров которых был ветераном петушиных боев, и всегда держал пари за “the blue hen’s chickens”, его любимую породу бойцовых петухов. Название стало прозвищем войск, а затем и всего штата и жителей штата.

Лебедева А.А., РПА

К ВОПРОСУ О ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Задачей преподавателя английского языка для студентов-юристов является попытка подробно изложить особенности английского подязыка юриспруденции, в состав которого входит общеупотребительная лексика, юридическая терминология, представленная исконными терминами, интернациональной лексикой и заимствованиями из разных языков (прежде всего, из латинского и французского), включая так называемых «ложных друзей переводчиков» (то есть слова, произошедшие из одного языка-источника, имеющие разные значения в родном и изучаемом языках), юридическая идиоматика (фразеология), грамматические и стилистические особенности юридических текстов. Нельзя обойти вниманием и социокультурные особенности страны изучаемого иностранного языка. Большие проблемы при понимании юридической терминологии английского языка обуславливаются тем фактом, что право нашей страны и англо-американское право являются совершенно различными правовыми системами, соответственно курс иностранного языка должен

помочь студентам приобрести необходимую информацию о системе права стран изучаемого иностранного языка.

Юридическая терминология зависит от правовой культуры, от языковых, национальных и правовых традиций. Терминология является неотъемлемой частью любого языка, который обеспечивает обмен информацией, выступает инструментом мыслительной деятельности человека по обобщению результатов познавательной деятельности членов социума, в том числе в различных специальных областях знания.

Теоретические основы англо-саксонского права берут свое начало в римском праве, поэтому английская юридическая терминология в свое время пополнилась большим количеством латинских терминов, многие из которых применяются в юридических документах и в наши дни (например: Actus Reus — виновное деяние, Mens Rea — виновная воля, memorandum - меморандум, proviso - специальное условие договора и т.п.). Именно по этой причине в юридических вузах студентам преподают основы латинского языка.

Юридическую терминологию характеризуют заимствования из различных языков. Примером может служить французский язык. Вследствие норманнского завоевания Англии в начале XI века и функционирования на протяжении двух столетий французского языка в сфере юриспруденции и законодательства в английской юридической терминологии сохранилось много французских юридических терминов. Например: tort - деликт, felony — фелония (разновидность тяжких преступлений), misfeance — злоупотребление властью и т.д. Французские по происхождению термины обозначают должностных лиц, преступников, преступные деяния, участников судебных разбирательств (governor - губернатор, rioter - мятежник, riot - мятеж, plaintiff - истец, evidence - доказательство, улика, breach - нарушение, acceptance - принятие, warranty- договорная гарантия, obligation - обязательство, attachment - дополнение (к тексту документа), agreement - соглашение). Из французского языка было заимствовано большое количество терминов латинского происхождения. Они, по сути, и составили основу современной юридической терминологии: assault - нападение, bill - законопроект, prison - тюрьма, rebel - бунтовщик, parliament - парламент, duke - герцог, regent - регент, sentence - приговор, decree - постановление, heritage - наследство, jurisdiction - юрисдикция, judge - судья и т.д.

Французский язык оказал влияние и на терминологические конструкции, в результате чего в английском языке появились выражения с несвойственным ему порядком слов (Prosecutor General - генеральный прокурор, condition precedent - предварительное условие, condition subsequent - последующее условие, condition concurrent - взаимное условие). К 14 веку французский язык уже не был широко

распространен в Англии, и в 1362 году парламент вынес решение о том, что все судебные дела должны были рассматриваться на английском языке. К 15 веку позиции французского языка в Англии совсем ослабели, и в 1477 году с французского языка был официально снят статус языка школьного обучения.

Характерной особенностью юридической английской терминологии является наличие интернациональных правовых терминов: *jurisdiction, amnesty, advocate, verdict, act, procedure, process, doctrine, ratification* и т.д. Исследователи отмечают положительную роль интернационализмов при переводе, поскольку нередко они способствуют первичному оформлению мысли на языке перевода, даже если не сохраняются затем как подходящие в данном случае речевые переводные эквиваленты. Однако, интернациональные слова, обладая одинаковым предметно-логическим значением и почти одинаковой формой в разных языках, часто имеют и другие, не совпадающие друг с другом, значения, например: *scandal* – позорный поступок, скандал, (юр.) злоумышленная сплетня, клевета, публичное оскорбление. Одноименные соответствия могут иметь и разную эмоциональную окраску: *ambition* (стремление, цель) – амбиция (чванство, тщеславие).

Важно также при переводе отличать интернациональные слова от «ложных друзей переводчика» или псевдоинтернациональных слов, так как последние сходны по написанию и звучанию, но не совпадают по значению и могут быть причиной грубых смысловых ошибок, например: *decade (ten years)* – декада (десять дней), *complexion* (цвет лица, а не комплекция), *actual* (фактический, а не актуальный).

Вызывают трудности при обучении английскому языку и такие слова как *a cabinet* (*шкапулка, горка, шкаф с выдвижными ящичками*, но не кабинет - *study*), *an anecdote* (не анекдот, а эпизод, история с печальным концом), *intelligent* (*умный*), *intelligence* (*ум, интеллект, смекалка*, но никак не *интеллигенция*). Значение термина *intelligentsia/intelligentzia* (*интеллигенция*) нужно обычно долго объяснять иностранцу, не знакомому с русской историей. Русскому слову *день* соответствует два английских слова – *day* и *afternoon*. По аналогии с *good morning* (доброе утро), *good evening* (добрый вечер), *good afternoon* (добрый день) можно было бы предположить, что *good day* является синонимом *good afternoon*, но это не всегда так. *Good day* обычно употребляется при прощании, причем звучит резко, раздраженно и может быть переведено как «Разговор окончен, до свидания!».

Английское слово *mist* означает "туман", а с немецкого языка переводится как "навоз". Неудивительно, что компания *Clairol*, представившая в Германии сухие дезодоранты, в результате использования слогана "Mist Stick" ("туманный дезодорант"), не смогла

добиться успеха на рынке. По-английски *gift* означает подарок, одаренность, а по-немецки - яд, отравка. Соответственно *gifted* - по-английски "одаренный", по-немецки же *giftig* - "ядовитый". Первичное же значение этого общегерманского слова - "что-либо данное". При изучении "ложных друзей переводчика" в близкородственных языках наблюдается определенная закономерность: лексические единицы развивавшихся некоторое время независимо друг от друга языков часто проявляют признаки антонимичности их семантики. Старославянское слово "вонять", например, означало "пахнуть". Во многих современных западнославянских языках данное слово не приобрело отрицательной эмоционально-экспрессивной окраски. Чешское слово *vuni*, к примеру, переводится как "духи". Первоначальное семантическое значение сохранилось и в современном русском языке: в слове "благовоние", например. В англо-американской юридической терминологии существуют, как известно, термины типично английского происхождения, не имеющие эквивалентов в русской юридической терминологии: *barrister* — адвокат высшей ветви юридической профессии, *solicitor* — адвокат низшей ветви юридической профессии, *common law* — общее право, *equity* — право справедливости и т.д.

Морозкина Е.А., Фаткуллина Ф.Г., БашГУ
НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕВОДА

Вопросы, связанные с национальной языковой картиной мира, исследовались в трудах О.А. Корнилова, Н.Г. Комлева, В.В. Воробьева, В.А. Масловой, Е.А. Морозкиной, Ф.Г. Фаткуллиной, Р.Х. Хайруллиной и др. Вместе с тем проблема роли национальной языковой картины мира в герменевтической модели перевода практически не ставилась в современном переводоведении. При этом сама по себе герменевтическая модель остается недостаточно разработанной, а существующие в современном переводоведении герменевтические модели перевода Дж. Стайнера и А.Н. Крюкова требуют определенной модификации.

С этой целью предлагается ввести понятие герменевтического «круга» и герменевтической «сферы» в аспекте категории модальности, а также предложить переводчику изучить национальную картину мира в языке оригинала, равно как и в языке перевода. Национально-языковая картина мира, по определению О.А. Корнилова, — это результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием конкретного языкового сообщества, конкретного общества, конкретного этноса (Корнилов 2003:112-113). И каждая национальная языковая картина мира фиксирует уникальное восприятие именно данного языкового сообщества. Особое значение имеет изучение специфики

национальной языковой картины мира при сопоставлении разноструктурных языков в процессе перевода, а именно, английского и русского (Фаткуллина 2011:707). Герменевтические модели перевода Дж. Стайнера и А.Н. Крюкова не учитывают многие аспекты процесса перевода. На наш взгляд, необходимо ввести термины смысловой антиципации и доминантной составляющей картины мира языка оригинала и русской языковой картины мира, которые вводятся в сферу компетенций переводчика в ходе его предварительного знакомства с текстом. А интерпретация художественного текста, в нашем видении «это раскрытие его смысла или смыслов, выраженных в совокупности языковых знаков» (Морозкина, Насанбаева 2013: 86). Многие исследователи, занимаясь так называемой интерпретацией текстов, «фактически вторгаются в область герменевтики. Филологическая или лингвистическая герменевтика в определенном отношении связана с философской герменевтикой, восходящей к трудам основоположника романтической герменевтики Ф. Шлейермахера, а также к работам его последователя Х.-Г. Гадамера, философа и ученого начала XX века» (Морозкина 2012:155)/

Герменевтический «круг» в настоящем исследовании формируется с опорой на доминирующее значение модальности в тексте оригинала и перевода. В предлагаемой герменевтической модели перевода возможно наличие целого ряда герменевтических «кругов», соединенных смысловыми отношениями и образующих так называемую герменевтическую «сферу». В модифицированной герменевтической модели перевода процесс понимания предопределяется смысловыми антиципаниями, вытекающими из всего предшествующего текста. Смысловые антиципации реципиента, как полагаем, постоянно корректируются в соответствии с поступающей информацией и, прежде всего, с особенностями национальной языковой картины мира, а, соединяясь с текстом, превращают его в новую смысловую структуру, соответствующую новым смысловым антиципаниям. Задача интерпретатора состоит в том, чтобы герменевтическими «кругами» расширять единство смысла переводимого текста. Как отмечал Х.-Г. Гадамер, в исследовании «Истина и метод», необходимо увеличивать «горизонты понимания», поскольку успех интерпретатора достигается в случае слияния «горизонтов понимания» переводчика и автора оригинала. А если «взаимосогласие отдельного и целого» отсутствует, то понимание «не состоялось» (Гадамер 1991:72).

В работе предложены этапы перевода художественного текста с учетом модифицированной герменевтической модели перевода, а именно: формирование герменевтического «круга» и далее герменевтической «сферы» модальности, синтезирование модальных

значений в эпизодах оригинального художественного текста и отбор доминирующих типов модальности с целью их введения в текст перевода. Авторами доказываем, что выделение доминирующего типа модальности в ходе перевода художественного текста позволяет скорректировать неудачные переводческие решения и предложить адекватные варианты перевода.

Текст перевода также условно может быть представлен в виде «смысловой молекулы» – нескольких герменевтических «сфер», состоящих из доминирующих модальных значений внутри герменевтических «кругов» модальности художественного текста. Таким образом, успех художественного перевода обеспечивается схожестью «смысловых молекул» оригинала и перевода, что определяется, в том числе, подобием герменевтических «кругов» и герменевтических «сфер» модальности. И, напротив, расхождение доминирующих типов модальных значений в рамках герменевтических «кругов» модальности и различия в конфигурации герменевтических «сфер» модальности свидетельствуют о неудачных переводческих решениях, вызванных, как правило, несовпадениями в национальных языковых картинах мира сопоставляемых языков. В случае искажения смысловых связей, герменевтические «круги» в тексте перевода будут соединены иначе, чем в оригинале и «смысловая молекула» текста перевода будет иметь иной вид, то есть реципиенты перевода получают иной текст с иными смысловыми связями, чем могут быть отчасти объяснены различия в восприятии произведения в оригинале и переводе. Иными словами, «язык окрашивает через систему своих значений и их ассоциаций концептуальную модель мира в национально-культурные цвета. Он придает ей и собственно человеческую - антропоцентрическую интерпретацию» (Фаткуллина, Сулейманова 2011:1003).

Полагаем, что модальность выступает в роли ориентира для переводчика, целью которого является создание текста перевода со схожей «смысловой молекулой», благодаря учету особенностей национальных языковых картин мира языков оригинала и перевода (). Опираясь на герменевтические «круги» модальности, выделенные в оригинале, переводчик может тщательно изучить модальный аспект национальной картины мира языка оригинала, раскрыть глубинный смысл текста и подобрать соответствующие средства его выражения в версии перевода.

Модифицированная герменевтическая модель перевода была апробирована в ходе анализа отдельных эпизодов художественных переводов произведений Т. Драйзера, в частности, эпизодов суда над главным героем романа «Американская трагедия» Клайдом Гриффитсом, в которых модальность действительности, неуверенности, возможности,

вероятности выражена наиболее ярко. Также был проведен переводческий эксперимент с использованием герменевтической модели перевода в ходе формирования русскоязычной версии рассказа «A Dog of the Word», результаты которого доказывают преимущество разработанной переводческой модели.

Список литературы:

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. — М: Прогресс, 1988.— 637 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: [учебное пособие] / О.А. Корнилов. — 3-е изд. Испр. — М.: КДУ, 2011. — 350 с.
3. Морозкина Е. А. Герменевтика в филологии, лингвистике и переводоведении // Вестник Башкирского государственного университета, 2012, Т.17, №1.— С. 154-157.
4. Морозкина Е.А., Насанбаева Э.Р. Смысловая интерпретация художественного текста в герменевтической модели перевода //Вестник Башкирского государственного университета, 2013, Т18, № 1. — С. 86-88.
5. Фаткуллина Ф.Г. Отражение этнического характера и культуры в концептосфере разноструктурных языков// Материалы II международного научно-методического семинара «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе». — Москва-Халкидики, 2011. - С. 702-707.
6. Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К. Языковая картина мира как способ концептуализации действительности // Вестник Башкирского государственного университета, Т.16 , № 3(1), 2011.— С. 1002-1005.

Мощанская Е.Ю., ПНИПУ
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОМБИНИРОВАННОГО
УМЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ УСТНОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ.

В ситуации устного перевода объектом восприятия, понимания и перевода является устный дискурс. Анализ имеющихся исследований устного дискурса показал, что устный дискурс понимается как коммуникативное событие, имеющее вербальную часть в виде высказывания, совокупности вербальных связных текстов, и экстралингвистическую составляющую в виде ситуации и определенных социальных условий общения, включающих субъектов общения, цели, стратегии, ритуалы и другие познавательные, этнографические, культурологические, психологические факторы. В связи с этим, мы полагаем, что устный дискурс можно трактовать как динамическое коммуникативно-организованное речевое и неречевое поведение

субъектов общения, развертывающееся в рамках конкретного дискурсивного события (Мощанская 2013:8).

Динамичность по Г.В.Чернову, означает, что все явления рассматриваются в непрерывном развитии (Чернов 1987:32). В.П. Конецкая понимает динамичность дискурса как «видоизменение темы даже в условиях одной и той же коммуникативной ситуации» как «смену общей тональности дискурса» (Конецкая 2004). Мы полагаем, что динамичность устного дискурса может быть прослежена на всех уровнях дискурса. Динамичность на коммуникативном уровне зависит от количества участников общения, определяется частотой смены коммуникативных ролей, степенью официальности, ритуализированности и спонтанности общения. Динамичность на информационном уровне выражается в смене и развитии темы и ремы. Динамичность на речевом уровне проявляется в сегментированном характере устного дискурса, в сочетании и чередовании вербальных и невербальных средств общения, в последовательной реализации трехчастной структуры высказывания. Динамичность на просодическом уровне достигается за счет чередования ударных и безударных слогов, смены интонации и тональности общения.

Сложный и динамичный характер дискурса предопределяет и динамику смысла высказывания. А.И.Новиков трактует смысл как экстралингвистическое явление, обладающее такими инвариантными характеристиками как контекстуальность (смысл чего-либо определяется всегда через соотнесение к более широкому контексту), интенциональность (смысл чего-либо указывает на предназначение, целевую направленность или направление движения), значимость, с которой коррелируют выделенность и ценность (Новиков 2007:39-40). Автор не дает определение значимости, мы полагаем, что значимость в контексте его определения можно понимать как степень значения предмета или явления для говорящего субъекта.

Динамичность смысла в этом случае можно трактовать как изменение значимости тех или иных предметов высказывания для говорящего и слушающего в процессе общения как под влиянием мыслей партнеров по общению, так и в ходе рассуждения самого говорящего. Другой аспект динамичности смысла связан, на наш взгляд, с чередованием коммуникативных стратегий говорящего: стратегии, направленные на поддержание контакта сменяются стратегиями, нацеленными на информирование партнеров по общению.

Комбинированное умение восприятия устного дискурса может в таком случае пониматься как способность вычленять значимую информацию в устной звучащей речи, используя в качестве опоры компоненты вербально-невербального поведения субъекта общения и

коммуникативный контекст, игнорировать коммуникативно-незначимую информацию, ориентироваться в целях, стратегиях и тактиках, а также в структуре и содержании речевой деятельности. Комбинированное переводческое умение восприятия устного дискурса предполагает умение вычленивать значимую информацию с целью дальнейшей ее трансляции реципиенту при учете его культурной принадлежности.

Средствами формирования умений восприятия устного дискурса выступают в первую очередь видеоматериалы, ибо они являются поликодовой наглядностью, содержат информацию о контексте высказывания, обладают процессуальным характером. Работа с видеоматериалами практикуется на всех видах практических занятий по языку и переводу. Так, например, в рамках курса «Практика речевого общения», направленного на формирование монокультурных и межкультурных умений речевой деятельности в типичных ситуациях профессиональной сферы общения, использование видеоматериалов нацелено в первую очередь на создание информационной основы целостного коммуникативного поведения субъектов общения в профессиональных ситуациях общения. В то время как в рамках дисциплины «Культура невербального поведения переводчика в ситуации устного последовательного перевода» в фокусе внимания находится в первую очередь невербальное поведение субъектов общения и переводчика в разных ситуациях.

Использование фрагментов видеодискурса в курсе «Практика речевого общения» обеспечивает формирование навыков и умений восприятия и понимания устного дискурса в рамках компетенций ОК-3, ОК-7, ПК-3, ПК-4, ПК-18, ПК-19, ПК-20.

Анализ заданий к видеофильмам показал, что формируются такие дисциплинарные части компетенций, как:

- ОК-3 - формирование навыков и умений восприятия и понимания культурно-обусловленного вербального и невербального поведения субъектов общения в типичных ситуациях бытового и делового общения;

- ОК-7 - формирование навыков и умений выделения данного и нового в тексте, в том числе и при опоре на невербальные средства общения; умения выделять основную мысль высказывания; определять регистр и тональность высказывания, его уместность и достаточность по отношению к ситуации и поставленной задаче общения,

- ПК-3 - формирование навыков и умений восприятия и понимания этических и нравственных норм поведения, восприятия и фиксации сценария взаимодействия в типичных ситуациях общения, восприятия и фиксации лингвистических особенностей таких жанров

делового дискурса как самопрезентация, презентация фирмы и товара, деловое совещание, конференция, телефонный разговор, переговоры.

- ПК-4 – формирование навыков и умений восприятия и фиксации композиционной структуры высказывания различных жанров устного дискурса, набора используемых коммуникативных стратегий и тактик.

- ПК-18 – формирование навыков и умений восприятия неадекватного ситуации вербального и невербального поведения и элементов адаптации к ситуации.

- ПК-19 – формирование навыков и умений восприятия компонентов коммуникативной ситуации и реконструкции модели ситуации.

- ПК-20 – формирование навыков и умений владения этикетными моментами вербального и невербального поведения в официальных ситуациях межкультурного общения в рамках обеспечения деловых переговоров; презентаций фирмы и товара, деловых совещаний.

- ПК-44 – формирование навыков и умений организации групповой и коллективной деятельности в рамках подготовки к ролевым и имитационным играм в сфере бытового и делового дискурса.

В процессе изучения других дисциплин, таких как устный перевод, техника переводческой записи, аудирование, спецкурс по невербальному общению происходит совершенствование умений восприятия устного дискурса в сходных или новых коммуникативных и/или опосредованных ситуациях перевода.

Работа с видеоматериалами является залогом формирования первого уровня комбинированного умения восприятия, его специфика состоит в том, что воспринимающий субъект не является участником воспринимаемой ситуации. Для совершенствования данного умения, а именно для придания ему динамичного характера необходимо моделировать учебные, квази-реальные и реальные ситуации общения и перевода. Различие между названными ситуациями заключается в степени естественности общения: учебные ситуации создаются в учебной обстановке занятия, квази - реальные ситуации приближаются по степени естественности к реальным ситуациям, однако отличаются от них по некоторым параметрам.

С целью моделирования квази-реальных ситуаций перевода на базе кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального политехнического университета в 2004 году создан клуб переводчиков. Ситуация устного последовательного перевода на заседании клуба переводчиков характеризуется тем, что большинство участников клуба владеют иностранным языком и понимают референтов, работу начинающих переводчиков оценивает жюри, это привносит в

ситуацию элемент неестественности общения. В связи с этим, мы и относим данную ситуацию к квази - реальным ситуациям перевода.

После того, как студенты зарекомендуют себя на клубе переводчиков, они принимают участие в реальных ситуациях устного перевода, а именно, работая волонтерами и переводчиками на фестивалях, конгрессах, биржах контактов.

В квази-реальной и реальной ситуациях устного последовательного перевода студенты находятся в динамическом состоянии смены деятельности восприятия, осмысления и понимания устного дискурса и деятельности по его трансляции, они призваны реагировать на изменения вида доминирующей информации, стиля и регистра общения и выбирать адекватные стратегии перевода.

Формирование комбинированного умения восприятия устного дискурса переводчиками происходит, таким образом, как в процессе аудиторных, так и внеаудиторных занятий, и является залогом формирования общекультурных и профессиональных компетенций переводчика. В качестве основных средств формирования выступают видеоматериалы, а так же интерактивные формы обучения: мозговой штурм, деловые и ролевые игры.

Список литературы:

1.Конецкая В. П. Социология коммуникации. Учеб. - М.: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 2004. Интернет http://sbiblio.com/biblio/archive/koneckaja_sociologija/02.aspx январь 2012 года

2.Моцанская Е.Ю. Устный дискурс как объект восприятия и понимания в ситуации устного последовательного перевода: дидактический аспект//Человек в пространстве дискурса. Коллективная монография.-Пермь: НП ВПО «Прикамский социальный институт», 2013.-148с.

3.Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты/Под. ред. Н.В. Васильевой, Н.М.Нестеровой, Н.П. Пешковой.-М.:Институт языкознания РАН, 2007.-224с.

4.Чернов Г.В. Основы синхронного перевода: Учеб. для ин-тов и фак. иностр.яз. М.: Высшая школа, 1987. 256с.

Новикова Т.Л., Университет Небраска
СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО А. БЛОКА В
АУДИТОРНОЙ РАБОТЕ С АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В университетах США, наряду с обучением русскому языку, большое внимание уделяется ознакомлению учащихся с богатой русской культурной традицией. В этом плане интересный страноведческий

материал представляет собой жизнь и творчество великого поэта России Александра Блока и вклад, который он внёс в развитие европейского символизма и культуры Серебряного века в целом. Как известно, среди мотивов, побуждающих к изучению русского языка, цель познания духовной русской культуры занимает важное место: студенты подходят к процессу изучения России серьёзно, нацелившись на глубинное овладение материалом.

На занятиях по русскому языку американские студенты знакомятся с фактами биографии поэта. Трагическая судьба Блока, его недолгая жизнь, одухотворённость, разносторонность таланта вызывают у студентов большой интерес и симпатию к личности поэта. Особый отклик находит у них рассказ о детстве Блока, прошедшем в интеллектуальной атмосфере дома его бабушки А.Н. Бекетова, где поэт вырос, впитав в себя дух гуманизма, гражданства и патриотизма. Студенты узнают о его духовной связи с матерью и сложных отношениях с отцом, о привязанности поэта к усадьбе Шахматово, этом «угле рая», о его романтической любви и женитьбе на Л.Д. Менделеевой. Отдельные факты биографии Блока, имеющие непосредственное отношение к его творческой судьбе, как, например, сотрудничество с журналами символистов «Новый путь» и «Северные цветы», работа для театра, Октябрьская революция, служба в Петроградском Театральном отделе, требуют введения более широкого культурно-исторического фона. И здесь на помощь преподавателю приходят фотографии, документы и видеофильмы. Студенты знакомятся с символизмом как значительным и многогранным явлением поэтической культуры Европы конца XIX – начала XX века, узнают о художественном направлении символизма, стремившегося к обновлению самих основ культуры. В классе обсуждаем поэтическое кредо символистов; среди характерных черт символизма отмечаем обращение к внутреннему миру человека и акцент на его духовной жизни и ощущениях, указываем, что в лирике символистов преобладает мистицизм и вера в сверхъестественные силы. Затем эти темы прослеживаются в стихотворениях Блока. Для чтения и анализа отбираются ранние стихи – «Фабрика», «Из газет», «У забытых могил...», «На перекрёстке», «Молитва», «Я вам поведал неземное», «Дали слепы, дни безгневны», выборочно из цикла «Стихи о Прекрасной Даме». Стихотворения используются не только для выработки у студентов навыков чтения и перевода, но также навыков аудирования, говорения и интерпретации художественного текста. Далее переходим к более позднему периоду, когда духовный мир Блока обретает «петербургскую форму», рассматриваем, как поэт таскрывает тему Петербурга и анализируем образ Петербурга, созданный его поэзией. В процессе познания петербургской лирики Блока – стихотворений «Последний

день», «Ты проходишь без улыбки...» и отрывков из «Петербургской поэмы» студентам открывается красота, романтизм и двойственность города, множество новых реалий, деталей пейзажа, архитектуры и быта. Студенты делают ряд интересных и верных наблюдений: «У города есть тайна», «Блок – поэт Петербурга», «Блок любил свой город», «Петербург Блока – мистический город». Отмечаем также, что за парадной внешностью и изящным фасадом города поэт разглядел холодный мир человеческого страдания. В завершение этого этапа работы учащиеся знакомятся с творчеством созвучного Блоку художника М.В. Добужинского и сравнивают городские мотивы поэта и художника. Рассматривая картины «Окно парикмахерской», «Осень» и гравюру «Ночь в Петербурге» параллельно со стихотворением Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека», студенты приходят к выводу, что петербургский пейзаж определяет темы и стиль картин Добужинского и поэзии Блока.

Из других произведений Блока читаем лирическую поэму «Снежная маска», обращая внимание на метафорический стиль и музыкальность стихотворного языка, прослеживаем темы, запечатлённые в образах метели и погони, мотив предчувствия нового, свойственный символизму. Из итальянского цикла выбираем стихотворение «Равенна», говорим об общем негативном впечатлении, сложившемся у поэта во время знакомства с Италией, и о его любви к родине. Далее знакомимся с более поздними работами – поэмой «Возмездие», стихотворениями «Демон», «Незнакомка» и поэмой «Двенадцать». При изучении последней рассматриваем лексику, обращая внимание на частушечные интонации, текст уличного плаката, обрывки разговоров на улице, отмечаем тему крушения старого мира и рождения нового. Комментированное чтение, элементы лингвистического анализа и другие приёмы интерпретирования текста помогают снять трудности, связанные с восприятием поэтической речи, наличием большого количества закодированных образов в стихах.

Эффективным методическим приёмом является демонстрация картин русских художников на мотивы, сходные блоковским стихам: такое параллельное изучение показывает, что в культуре Серебряного века поэты-символисты, художники и представители других видов искусств были одержимы сходными поисками и задачами. Например, стихотворения Блока «Гамаюн, птица вещая» и «Сирин и Алконост, сказочные птицы радости и печали» обсуждаются на фоне одноимённых картин В.М. Васнецова. При этом происходит ещё один важный контакт учащихся с русской культурой: они узнают о творчестве Васнецова, который воссоздал в современном искусстве древнюю историческую и сказочную Русь. Студенты находят васнецовскую поэтику русского эпоса

и народного фольклора в стихах Блока, отмечая, что, как и Васнецов, поэт синтезировал в своих стихах национальные традиции и современное видение жизни. Они ощущают психологическую заострённость фольклорных образов художника и драматизм, тревогу, напряжённость эмоционально-чувственного восприятия жизни, свойственные стихам Блока.

Обсуждая тему «Блок и художники», отмечаем стремление европейских символистов к синтезу разных видов творчества, созданию новой духовной культуры. Которая включала бы, кроме литературы, музыку, живопись, театр, философию.

Подчеркнём, что при работе с блоковскими текстами мы стараемся избежать стереотипа в анализе на уроке, хотя виды работы стандартны: для каждого стихотворения даются предтекстовые задания (вопросы), после чего читается стихотворение, разъясняются слова, фразы и реалии с последующим послетекстовым разбором идей, образов и поэтических приёмов. Главное – научить американских студентов правильно читать поэтический текст, воспринимать его смысл и форму, делать доступным поэтическому восприятию. Задача понимания студентами стихов Блока решается в контексте всего его творчества, основных идей символизма и культуры Серебряного века.

Интересно построена работа со стихотворениями «Дали слепы, дни безгневны...» и «Демон». Она начинается с краткого анализа поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон», его мотивной структуры и образа титана, в котором борются добро и зло, свет и тьма. Далее демонстрируются картины М.А. Врубеля «Демон сидящий» и «Демон поверженный», указывается связь врубелевского Демона с поэзией Лермонтова. Обсуждаем мир Демона, темпераментный и бурный, с мучительными поисками счастья и гордым вызовом людям. Студенты отмечают фантастические мотивы Врубеля, тему несчастной любви, порыва и гибели Демона, его разлад с миром. Студенты прослеживают сюжетную близость стихов Блока поэме Лермонтова и полотнам Врубеля и заключают, что Блок объединяет в образе своего лирического героя черты лермонтовского и врубелевского Демонов. В стихах Блока они видят врубелевские темы демонической страсти и борьбы, преодоления мучительного разлада в душе и мире, отмечают, что врубелевский и блоковский образы терпят поражение в схватке с жизнью и крах своих стремлений к «мировой гармонии». Душевные поиски Врубеля представляются студентам созвучными блоковскому пути в искусстве. В лирических стихах из цикла «Распутья», «Пузыри земли» и «Снежная маска» также обнаруживаем врубелевские мотивы.

Важный аспект работы со стихом – усвоение новой лексики. До разбора текста обычно раздаём студентам список новых слов, с которыми

работаем фронтально. Например, из стихотворения «Дали слепы, дни безгневно...» выделяем следующие лексические единицы: *злые дни ненастий, сонный пруд, в венках и росах, мечта, золото щита, мгновенный, лёгкий дым* и т. д. Одновременно с семантизацией этой лексики идёт подготовка студентов к эмоциональному восприятию стиха, к личной ассоциации с поэтическими образами и чувствами поэта. Студенты слушают стихотворение в исполнении преподавателя, после чего читают его самостоятельно. Обсуждаем темы произведения, анализируем средства поэтического текста, их смысл, языковые элементы структуры. Лингвистический анализ расширяет языковую компетенцию, позволяет лучше понять поэтическое произведение в целом. На занятиях студенты работают самостоятельно и в группах, запоминают и декламируют любимшие стихи Блока, переводят их на английский язык. В апреле 2014 года победитель конкурса переводчиков Райан Гилл выступил с чтением своего перевода стихотворения «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» на ежегодной церемонии награждения лучших студентов-филологов, обучающихся в университете штата Небраска.

Из драматургии Блока студентам предлагается пьеса «Балаганчик». Они узнают о сотрудничестве Блока с театром В. Ф. Комиссаржевской, где в 1906 году была поставлена эта мистическая сатира. Чтение отрывков из пьесы, анализ текста и образов главных героев – Пьеро, Коломбины и Арлекина – сопровождается показом эскизов костюмов и декораций спектакля. При этом подчёркиваем, что блоковская драматургия была иллюстрирована художником Н.Н. Сапуновым, театральным декоратором и видным представителем движения «Мир искусства». Кратко останавливаемся на новаторстве режиссёра и художника-декоратора, на оригинальном способе оформления сцены, говорим об огромном успехе пьесы у зрителей.

Знакомство с творчеством Блока вызывает у студентов-русистов живой интерес не только к поэзии Блока, но и к русской литературе и культуре в целом, и мы надеемся, что они сохранят этот интерес в будущем.

Ондрейковичова, Е.
Академия Полицейского корпуса, Братислава
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УМК ПО ЯЗЫКУ ДЛЯ
СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.

Профессиональные компетенции сотрудника полиции в современной Европе – это не только специальные знания и умения, но также и владение иностранным языком: как на базовом уровне для рядовых полицейских, так и на продвинутом уровне для сотрудников среднего и высшего звена управления. Географическое положение и

экономические условия Словакии способствуют тому, что большое значение имеет не только владение английским, но и немецким языком. Тем не менее, до сих пор в ведомственных учебных заведениях отсутствовал комплексный учебный материал, отвечающий потребностям сотрудников полиции всех уровней. Именно поэтому коллектив авторов кафедры иностранных языков Академии Полицейского корпуса в Братиславе разработал в рамках научно-исследовательского проекта „Jazykové moduly pre vybrané policajné služby – Языковые модули для отдельных служб полиции“ Учебно-методический комплекс, состоящий из учебника «Deutsch im Beruf – Polizei» и комплекса дополнительных материалов в электронной форме.

Основополагающим принципом УМК стал компетентностный подход, основанный на освоении ряда компетенций (когнитивная, личностная, функции и др.) в иноязычной среде. В не последней мере авторы стремились сделать подачу материала как можно более привлекательной для студентов, поэтому большое внимание было уделено электронной форме УМК, разработанной на основе инструментальной программы Hot potatoes (Martin Holmes, Half-Baked Software and the University of Victoria НСМС, 1998-2004, <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>). Программа позволяет преподавателю самостоятельно, без помощи IT-специалиста, в формате HTML составлять и гибко варьировать упражнения для закрепления и повторения пройденного материала. В программе возможно использование также текстов, наглядных изображений, звуковых и видеоматериалов в дидактических целях. Учебный материал соответствует уровню B1 (отдельные материалы и уровню B2) Шкалы Совета Европы. Тематически авторы попытались охватить как можно более широкий спектр деятельности полиции с учетом специфики полиции в Словацкой республике, а также в Германии, Австрии и Швейцарии. В УМК вошли такие темы как: «Polizei in den deutschsprachigen Ländern», «Alltag im Beruf», „Internationale polizeiliche Zusammenarbeit“, „Organisierte Kriminalität“, „Inernetkriminalität“, „Verkehrssicherheit“, „Erkennungsdienst“ и др., всего 30 тематических комплексов. Каждый из тематических комплексов в разной мере развивает все аспекты речевой деятельности: чтение, слушание, говорение и письмо.

Все материалы, были просмотрены и отредактированы носителем языка, имеющим непосредственное отношение к деятельности полиции. Запись аудиоматериалов был осуществлена также носителем языка. Учебник и электронная программа прошли апробацию на занятиях в языковых группах бакалавриата.

Петренко Т. В., МИИТ

ДИНАМИЧНОСТЬ ЯЗЫКА

При исследовании проблемы динамичности языка, мы ориентируемся на труды Т.Г. Поповой (см., например, Попова 2008; 2009; 2010; 2011), которая подчеркивает, что язык является «главным способом формирования и существования знаний о мире» (Попова 2009:276).

Носители языка по-разному моделируют объективную действительность в зависимости от своеобразия языковых категорий, присущих каждому конкретному языку. Мы можем утверждать, что язык является не только средством общения, но и системой, отражающей коллективный опыт определенного языкового коллектива.

В этой связи хотелось бы привести очень емкое замечание Э. Сепира (Сепир 1993:36), который подчеркивает, что «... границы языка и мышления в строгом смысле не совпадают.

В лучшем случае язык можно считать лишь внешней гранью мышления на наивысшем, наиболее обобщённом уровне символического выражения... язык по своей сути есть функция рассудочная. Он смиренно следует за мышлением, структура и форма которого скрыты и лишь при определённых обстоятельствах могут быть истолкованы... язык не есть ярлык, заключительно налагаемый на уже готовую мысль».

Перед исследователями выдвигается целый ряд вопросов и проблем, которые находят непосредственное отражение в изучении алломорфных и изоморфных характеристик, типологии разноструктурных языков.

Ю. В. Рождественский (Рождественский 1990: 280) помимо языка, выделяет целый ряд знаковых систем, позволяющих судить не только о деятельности человека, но и о видении им мира – игры, обряды, меры, ориентиры, команды, танец, костюм, музыку и др. Но вместе с тем, лишь язык является универсальной системой знаков, которая тесно связан с мышлением и сознанием человека.

Описывая язык как отражение человека, мы придерживаемся точки зрения Т.Г. Поповой (Попова 2003: 38), которая в своем труде отмечает, что «весьма важным является выявление ментальной модели действительности, отраженной в языке, овладеть которым – значит овладеть специфическим образом мышления: мы можем мыслить о мире только в выражениях данного языка, пользуясь его концептуальной сетью. Поэтому разные языковые сообщества, пользуясь разными инструментами концептообразования, формируют различные «картины мира», являющиеся, по сути, основанием национальных культур».

Мы придерживаемся точки зрения Т.Г. Поповой (Попова 2006: 166), что «язык по сферам своего использования обладает столь же

большой динамичностью, сколь динамична и разнообразна сама жизнь. Практическое освоение окружающего мира человеком непосредственно связано с его осмыслением и закреплением результатов мыслительной деятельности в форме естественного языка».

Таким образом, рассмотрев динамичность, мы приходим к выводу, что каждый отдельный человек создает свой неповторимый образ мира. Этот мир вбирает в себя черты коллективного миропонимания, характерные для определенной исторической, а также предыдущих эпох, с наложением социальной и биологической характеристик данной личности.

Список литературы

1. Попова Т.Г. К проблеме когнитивной основы переводческой компетенции // Третьи Всероссийские Державинские чтения (14-15 декабря 2007 г.): Сб. статей в 8 кн. – Кн.8: Иностраный язык юридической специальности. Проблемы перевода и межкультурной коммуникации. – М.: РПА МЮ РФ, 2008. – С. 160 -165.

2. Попова Т.Г. Когнитивно-семантические аспекты переводоведения // Изменяющийся славянский мир: новое в лингвистике: сборник статей [Текст]; отв. Ред. М.В. Пименова. – Севастополь: Рибэст, 2009. – С.353 – 361.

3. Попова Т.Г. Интеграция языка и культуры как культурологическая реальность в процессе перевода // Пространства и метасферы языка: Структура, дискурс, метатекст: Материалы III Межвузовской научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации (26 июня 2009 года - Военный университет. Факультет иностранных языков). – М.: Военный университет, 2010. – С. 361 - 372.

4. Попова Т.Г. Функциональное единение лингвистики и правоведения // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы международной конференции (10-11 апреля 2009 года). – М.: РУДН, 2011. – С. 269 – 272.

5. Рождественский Ю. В. Введение в культуроведение: Учеб. пособие для высших учебных заведений. – М.: Добросвет; ЧеРо, 1999. – 286 с.

6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 654 с.

Попова Т. Г., Военный университет

ПЕРВОД КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ПОТРЕБНОСТЬ

Стремительное развитие новых технологий, в том числе информационно-коммуникативных, интеграционные процессы в экономике, политике, науке, образовании способствуют

взаимопроникновению культур. Представляя собой определенный способ восприятия реальности, каждый язык по-своему членит мир в соответствии с установившимися языковыми нормами. В нем находят свое отражение историческое развитие этноса, нравы и обычаи народа, культурные традиции, которые преломляются и видоизменяются на каждом новом этапе развития данной лингвокультурной общности.

В этой связи можно вспомнить перечень «общекультурных универсалий» - обычаев, традиций, верований и т.д., присущих всем человеческим обществам, которые были составлены рядом антропологов, в том числе - Кейт и Робинот Фоксом, Джорджем Питером Мердоком (К. Fox 2008:19). Однако вместе с тем, необходимо отметить, что основные ценностные установки передаются из поколения в поколение, воспроизводя законы общенародного менталитета.

Конец XX – начало XXI столетия в лингвистике отмечено провозглашением в качестве основополагающего того положения, что изучение языка может считаться адекватным лишь при описании его функционирования в процессе коммуникации. «Язык, являясь средством общения людей, представляет собой систему знаков особой природы, выступающих основным инструментом выражения мысли и средством общения людей между собой» (Попова, 2012, 469-481).

Общение людей осуществляется в пределах определенной культуры с использованием того или иного этнического языка, языковой картины мира. Сознание носителя национальной культуры формируется в процессе овладения определенной национальной культурой на основе существенных ей образов и представлений. Национально-культурные факторы существенно влияют на элементы языкового кода каждого идиоэтнического языка, формирующие языковые картины мира и отличающиеся от концептуальных.

Попадая в другую национальнокультурную и языковую среду, человек попадает в другой мир ценностей и правил, а также норм общения, которые необходимо знать и учитывать для полноценного общения с представителями других лингвокультур. Именно на основе правил проще выстроить систему «грамматики» самобытности народа (Ророва. 2009, 86-96). Термин «правило» в данном контексте используется в широком смысле. Поиск таких правил неизбежно влечет за собой попытку понять и охарактеризовать культуру народа, т.е. совокупность моделей поведения, традиций, образа жизни, идей, верований и ценностей той или иной социальной группы. Язык, являясь средством общения людей, представляет собой систему знаков особой природы, выступающих основным инструментом выражения мысли и средством общения людей между собой. Язык понимается нами как условие для

осуществления мышления и как средство, позволяющее хранить и передавать мысли, уже сформулированные в процессе мышления.

В настоящее время можно наблюдать усиленный поиск духовных опор в языке: предпринимаются попытки через язык по-новому осмыслить прошлое, осознать свое место в настоящем. В связи с этим необходимо отметить, что представления о языке неотделимы от представлений об отношении человека к миру в ту или иную эпоху, от характерного для нее миропонимания.

То, что возможны коммуникация и взаимопонимание людей, говорящих на различных языках и принадлежащих к различным культурам, свидетельствует как о наличии общечеловеческого бытийного базиса, являющегося инвариантом жизнедеятельности людей, так и о высокой степени взаимопроникновения и взаимообогащения культур различных народов. Перевод призван удовлетворять определенную общественную потребность. Говоря иными словами, перевод имеет свое общественное предназначение: он призван обеспечить такую опосредованную двуязычную коммуникацию, которая по своим возможностям максимально приближалась бы к обычной, одноязычной коммуникации. Профессиональный перевод представляет собой умение конвертировать языковые формы одного структурного типа в другой тип через восхождение к языку как процессу (Нелюбин 1983, 45; Попова, 2013, 34-44).

Таким образом, в контексте межкультурной коммуникации происходит контакт не только языковых систем и их речевых манифестаций, но также и соприкосновение разных культур. Говоря иными словами, перевод является не только взаимодействием языков, но также и взаимодействием культур, поэтому процесс перевода пересекает не только границы языков, но и границы культур.

Следующий вывод, к которому мы приходим, заключается в том, что процесс перевода предполагает сознательное установление соотношений между данными исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ). Перевод является процессом воссоздания единства содержания и формы подлинника. Словарные дефиниции необходимо соотносить со знаниями человека не только о языке, но и со знаниями человека о мире.

Список литературы

Нелюбин Л.Л. Перевод и прикладная лингвистика. М: ВШ, 1983. 207 с.

Попова Т.Г. Когнитивно-семантические факторы процесса перевода в интеракции культуры // Язык в пространстве коммуникации и культуры: Материалы VI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации (29 июня 2012

года). М.: Военный университет, Факультет иностранных языков, 2012. С. 469-481

Popova, Tat'jana G. Kulturnye i kognitivno-semantičeskie zakonomernosti perevoda // Riječ (časopis za filologiju), Rijeka, 2009., god. 15., sv. 1. – 3. Str. 86-96.

Popova, Tat'jana G. Language Conceptualization //The Seventh Annual Conference of the Global Communication Association (GCA) (22-23 November 2013, Ottawa, Canada), 2013. – Pp. 34-43.

Рекош К.Х., МГИМО

**ОБ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК
ВЕРБАЛИЗАТОРА ПРАВА**

Французский язык (*langue*) реализуется в ряде ипостасей, в том числе и как язык специальности. В качестве вербализатора права он называется юридическим языком (*langage juridique*), на английском языке – родовым понятием *language for special purposes (LSP)*, на французском языке *le français sur objectifs spécifiques (FOS)*. Хотя понятие «правовой дискурс» определено принадлежностью сфере права, приступая к преподаванию языка специальности, целесообразно постараться ответить на конкретные вопросы: кто обучается, чему обучается, чему мы можем и должны обучить и на каком материале, ибо конкретно программа зависит от ответов на эти вопросы.

Обучающихся следует различать по уровню знания не только языка, но и права. Программы преподавания юридического языка юристам-профессионалам, студентам юридических факультетов и лицам, еще не знакомым с правом, не могут быть идентичными.

Как правило, язык специальности начинают изучать лица, уже знакомые с системой языка (с 5 семестра). Программы следует разрабатывать в зависимости от уровня знания права обучающимися. Преподавателю не приходится рассчитывать на профессиональное понимание всех студентов, так как студенты даже 3-его курса юридического факультета еще недостаточно владеют методологией права или не знакомы с правовой системой страны изучаемого языка.

Задача преподавателя как раз и заключается в том, чтобы восполнять недостающие знания не только в узком контексте предложения или абзаца, но и в свете конкретной системы права. Поэтому преподаватель языка никак не может сказать студенту, что он помогает овладеть только лексико-грамматической системой языка, а юридический смысл студент должен уловить сам на основе своего знания права. В подобных случаях синтез языка и права оказывается неизбежным.

Правовые тексты невозможно читать, как читают художественную литературу. Работа с юридическими текстами имеет свои особенности в отличие от работы с литературными или публицистическими текстами. Юристы считают, что если бы речь шла только о том, чтобы выучить существующее множество норм по отношению к фактам действительности, с этим справился бы любой компьютер. В чем же заключается сложность юридического дискурса?

Почему компьютер не может заменить человека? На этот вопрос помогут ответить особенности методологического ядра и юридической техники, которым с 1-ого курса обучают (например, во Франции) будущих юристов.

Художественная литература характеризуется «рассеянностью» (М.Фуко) общелитературного языка, вокабул, дискурсов и знаний. Юридический текст должен рассматриваться на основе специфической упорядоченности правового знания и соответственно языка как его вербализатора. Поэтому надо изучить правила и принципы (этой упорядоченности) права в сочетании с правилами и принципами французского языка как вербализатора данного отдела знания, правопорядка, отрасли и т.д., так как они влияют друг на друга.

При подготовке дидактического материала возникает вопрос, какой дискурс выбрать в качестве материала для обучения языку специальности? Что такое профессиональное понимание? Как обучить профессиональному пониманию, как работать с этими видами дискурсов?

Каждый отдел знания имеет собственную методологию, а язык как вербализатор, имея свою методологию, отражает методологию права и испытывает ее влияние.

Юристы-профессионалы хорошо понимают, чему они должны научиться на иностранном языке, так как, благодаря юридическому образованию, у них сформирована научная картина права. Часто программу языка специальности составляют преподаватели иностранного языка, а не профессионалы по специальности. Между тем лингвисты не владеют правовой картиной мира без специального изучения. В связи с этим можно спросить: передовая статья на правовую тему из газеты или журнала или речь прокурора, где фигурирует только один термин, – это правовые дискурсы? Или правовым дискурсом является только источник права? Поэтому вопрос: чему учить и на каком материале – закономерен.

Каждый отдел знания строится вокруг методологического ядра (топики), о чем еще в Риторике писал Аристотель. Методологическое ядро права, его юридическая техника и принципы лежат в основе права

как отдела знания и его отраслей и служат различительными признаками разных правовых систем и отраслей права.

Методологическое ядро (континентального) права Франции выстраивается с помощью основополагающих понятий, принципов, универсалий и постулатов права, выражающих регулирование, дозволение, запрет, обязывание, нормативность, юридичность, правоотношения, установление, нормативность, законность. Они могут служить отличительными признаками для описания французского языка как вербализатора права.

Право, основанное «на природе вещей» в эпоху Античности, стало конструкцией в наше время. Французское право – это конкретный случай иерархической пирамиды, конструкция («*construction intellectuelle*»), выстроенная на основе понятия справедливости (*équité*).

Юристу приходится быть по существу «переводчиком» абстрактных, всеобщих, безличных, иногда конкретных норм, но не потому, что их надо перевести для неспециалиста, а потому что юрист постоянно переходит от действительности к праву и от права к действительности (субсумирует). Непонимание связано с проблемами знания, толкования и осуществления, для которых следует искать решение.

Рассуждение юриста предполагает следующие мыслительные операции: анализ фактической ситуации, правовая квалификация ситуации, применение норм и силлогистическое заключение, что и создает правовую конструкцию. Правовая конструкция создаётся и действует благодаря юридической технике, вербализованной с помощью языка и подразделяющейся на три большие группы: терминология, средства, инструменты правового регулирования и юридическое рассуждение.

При таком объемном дискурсе что должно быть целью обучения, пронизывающей все этапы? Ведь не перевод к-л конкретного текста, особенно международного, который к тому же официально переведен? В основе обучения должны лежать такие цели и принципы, чтобы они дали возможность работать с любым правовым текстом, в том числе и переводным, и оценивать правильность перевода.

Таким образом, главной целью программы юридического языка являются юрилингвистические правила и принципы языка как вербализатора права, что должно стать инструментом для дальнейшей работы с юридическими текстами, а главной задачей исследователей – выведение этих юрилингвистических принципов и правил по каждому конкретному языку отдельно с учетом соответствующего права.

За последние десятилетия появилось много учебных пособий по французскому языку специальности, подготовленных авторами разных

ВУЗов. Среди них есть пособия, написанные российскими специалистами для российских студентов юридических факультетов (с учетом уровня владения французским языком). В пособиях по-разному представлен французский правовой дискурс для дидактических целей, однако учитываются не все его составляющие. И не совсем ясна глобальная цель. Материал в них представлен так, как будто лексико-грамматические параметры юридического языка не отличаются от лексико-грамматических параметров общелитературного языка, и все сводится лишь к изучению терминологии, а философия и методология языка как вербализатора этого отдела знания игнорируются. Часто в таких учебниках нет четкого различия прямого (первичного) дискурса и метадискурса, ни жанров правовых дискурсов, которые имеются в праве: источники права, доктринальные тексты, судебные решения, не учитывается их взаимодействие. Вопрос определения правового дискурса стоит, таким образом, особо. Не объясняются принципы функционирования языка как вербализатора права. Не уделяется должного внимания разграничению терминологии: юридические термины и вокабулы общелитературного языка часто представляются вперемежку.

Самыми эффективными с точки зрения права являются учебники по праву, написанные французскими юристами для французских студентов неюридических факультетов и для иностранцев. Особо следует отметить французские учебники по праву для правовых факультетов, подготовленные французскими преподавателями юридических дисциплин, но их целесообразно использовать на продвинутых этапах изучения юридического языка, после овладения общеправовой методологией на изучаемом языке. Они отличаются от учебников по французскому юридическому языку, так как в них наиболее полно представлены правовая картина мира и внутренняя форма языка в функции вербализации права. Ни для кого не секрет, что тексты по специальности лучше читать в оригинале, что перевод его полностью заменить не может по юрлингвистическим причинам. На факультете материалы по языку специальности можно изучать во взаимодействии с лекционными курсами в качестве их конкретизации и иллюстрации или дополнения к ним, предусмотрев это в программе.

В юридическом французском языке четко различаются разные регистры: письменный/устный дискурсы, упорядоченный рассеянный, научная и обыденная картины мира, дискурс источников права, метадискурс, дискурс журналистов. Юристы его рассматривают с разных точек зрения как научный, доктринальный, нормативный.

Судебно-правовая сфера занимает особое место в жизни общества и имеет свои строгие правила. Эту особенность подчеркивал уже

Аристотель, указывая на двухчастную форму судебных высказываний и особенности обвинительных и оправдательных речей. В наши дни эти различия являются установленными: сочинения (даже на правовую тему) имеют трехчастную форму, комментарии же судебных решений и правовых актов, по рекомендации французских юристов, должны иметь двухчастную форму. Французские юристы и преподаватели разработали правила и принципы работы с правовыми документами, анализа, чтения, декодирования и толкования судебных решений для написания комментариев по ним, что необходимо для их правового понимания, толкования и дачи им оценки, и является одним из этапов обучения профессиональным навыкам. Для студентов юридических факультетов разработана серия упражнений, которые помогают овладеть техникой юридического рассуждения и работы с правовым дискурсом. Такими упражнениями являются: анализ судебных решений, составление аннотаций, комментариев судебных решений и нормативно-правовых актов, сочинения на правовую тему и решения случаев юридической практики. Эти упражнения способствуют выработке профессионального понимания и основных умений и навыков работы правоведа.

Цель вышеуказанных упражнений: научить поиску правовой проблемы, установлению внутренней связи ее элементов, квалификации ситуации, определению соответствующей нормы права и сравнению судебного решения проблемы с проведенным анализом.

Опыт изучения языка во взаимосвязи с отделом знания отражается на содержании и дидактических материалах. Обучение в любой сфере знания предполагает изучение правил и принципов, лежащих в основе этого знания, которые дадут возможность его профессионально понимать: методологическое ядро и технику и соответственно правила и принципы языка-вербализатора, его лингвистическую технику.

С определением программы обучения получается парадоксальная ситуация: юрист не знает язык, чтобы определить программу обучения, а преподаватель языка не знает право, чтобы определить приоритеты, ибо юридический язык даже при жесткой классифицирующей работе французских юристов и лингвистов – это необъятная область. Правда, постепенно формируются наука юрилингвистика, легистика, юридическая лингвистика, в российской традиции расширяется понятие юридической техники. На преподавателях иностранного языка лежит задача выведения юрилингвистических правил и принципов, они являются первыми, кто заинтересован в их разработке. В идеале преподаватели иностранного языка и права должны объединить усилия и определить наиболее эффективные принципы и правила французского языка в применении к праву. В настоящее время наметился определенный сдвиг – преподаватели иностранного языка

профессионально изучают право, чтобы соответственно выстроить и осуществлять программу.

Отметим, что предмет преподавания юридического французского языка в МГИМО называется юридическим переводом. Если по названию предмета определять цель, то все указанные проблемы удвоятся или утраются, так как это предполагает не только известные переводческие проблемы, но и юрилингвистические проблемы, связанные с переводом с языка-носителя одного права на язык-носитель другого права.

Представленные выводы сделаны на основе юридического французского языка, обслуживающего право Франции Романо-германской правовой семьи. Английский язык Common law требует специального изучения с этой целью для выведения его специфических вербализующих правил и принципов. То же относится и к русскому языку.

Савченко Г.П., БГУ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ. КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Не вызывает сомнения тот факт, что успех обучения зависит от решения вопроса «чему учить?». Первостепенной задачей для создания учебной программы всегда являлся отбор учебного материала, который, с одной стороны, был бы логически обоснован, а с другой – стимулировал бы познавательные и коммуникативные потребности учащихся.

Сегодня многочисленные учебные комплексы и пособия предлагают для обсуждения самые разнообразные и актуальные проблемы из различных сфер человеческой жизни и окружающего мира. Однако, эти казалось бы актуальные проблемы часто носят несколько отстраненный характер, не вызывают потребности общения – необходимого элемента психоллингвистической модели порождения речевого высказывания. Чтобы речь служила средством общения, необходимо создать мотивационно-потребностную основу, создать такую иноязычную среду, в которой речь служила бы средством достижения цели, а различные типы высказываний формировались адекватно условиям, в которых они функционируют.

Программа ESP рассматривает подход к обучению иностранным языкам с точки зрения учета именно тех потребностей, которые понадобятся обучаемому для решения конкретных задач.

Анализ образцов высказываний социального (личностного) и профессионального общения показывает, что их построение не зависит от сферы применения, а зависит только от цели высказывания.

Безусловно, существуют специфические особенности, характерные для различных контекстов деятельности, однако, логика овладения ESP не отличается от логики овладения общим языком (General English). Другими словами, английский язык для специальных целей отличается от языка повседневного общения не в плане лингвистического использования, а подязыком специальности, характерным для каждой специальности. Идея об использовании этого подхода не только для узкоспециальных целей, но и для более широких целей положена в основу разработки курса «Профессионально ориентированного общения для студентов юристов (следователей)» [1]. На наш взгляд, включение иностранного языка в сферу главного интереса студента – овладения профессией – не только отвечает профессиональным потребностям, но и порождает «осознанную необходимость» в них.

При отборе материала для курса английского языка (General English) использовались предлагаемые ESP методы исследования (интервью, наблюдения, опрос, видео), но за точку отсчета нашего исследования было принято положение, что источником отбора и организации учебного материала должен служить материал данной формы деятельности. Такой подход к определению потребностей специалиста, на наш взгляд, предполагает, прежде всего, осмысление общей структуры профессиональной деятельности, места и содержания в ней коммуникативной деятельности.

В результате изучения теоретической и практической сторон деятельности юриста – учебной литературы по специальности, протоколов допросов и актов профессионального поведения в конкретных ситуациях общения на разных этапах расследования, а также анкетирования группы следователей, выделен достаточно широкий перечень отличительных и основополагающих характеристик содержания профессиональной деятельности юриста. Назовем некоторые из них:

- коммуникативная деятельность, является неотъемлемым элементом других видов деятельности в структуре профессиональной деятельности юриста (следователя);
- профессиональная деятельность следователя на всех стадиях расследования представляет собой проблемные ситуации, все параметры которых регламентированы правовыми институтами и ролевыми предписаниями;
- речь следователя многотемна, приближается к естественной, не содержит профессиональных терминов и отражает самые разнообразные сферы человеческой жизни;
- общение представляет собой последовательное решение поставленных или возникших в ходе общения коммуникативных задач и

предполагает наличие достаточно большого количества речевых поступков и их вариантов;

– каждое речевое/неречевое действие следователя ситуативно окрашено и находит свое завершение только по достижении цели общения. Даже такое простое действие как приветствие, представляет собой стадию следственных действий «установления психологического контакта», от которого зависит дальнейшее развитие общения;

– профессиональное общение следователя предполагает владение широким кругом умений необходимых для эффективного осуществления деятельности. Выделенные нами и классифицированные с позиции стадий допроса и видов речевой деятельности профессиональные умения демонстрируют, что следователь должен владеть всеми видами речевой деятельности, что соответствует принципу взаимосвязанного обучения иноязычной речевой деятельности.

Таким образом, профессиональное поведение следователя, процесс и логика развития профессиональной деятельности являются «дорожной картой» для отбора и организации учебного материала и разработки курса английского языка для студентов-юристов.

В результате изучения профессиональной деятельности составлена подробная карта-алгоритм, описывающая все стороны профессиональной деятельности: виды деятельности и коммуникативно-познавательные задачи; ситуации общения; формы речевого этикета и коммуникативные прагматические функции; виды взаимодействия; виды профессионально ориентированных вопросов; функциональные типы монологических высказываний и лексико-синтаксические средства связи для их оформления; предметное содержание; грамматические структуры, характерные для каждого речевого акта. Такое подробное описание структуры и содержания профессиональной деятельности позволяет обеспечить полный охват всех сторон и аспектов овладения иноязычным общением и разработать модели типичных ситуаций и видов социальных контактов, которые имитируют организацию профессиональной деятельности и речевое поведение специалиста.

Для моделирования ситуаций, идентичных ситуациям профессиональной деятельности, были использованы произведения английских и американских авторов детективного жанра.

Тексты детективного жанра являются продуктом профессионально-коммуникативной деятельности и отражают присущую этой деятельности логику поиска и обработки информации: выбор типа вопросов, их последовательность, включение с целью убеждения и внушения монологических высказываний различных типов, использование пауз, речевых функций социального контакта, запроса информации, выражения отношения и поддержания общения.

Детективные тексты представляют собой каталог ситуаций профессионального общения, вовлекая читателя в диалогические отношения с автором, которые выражаются в оценке действий героя, прогнозировании дальнейшего развития ситуации, сравнения своей гипотезы с авторским результатом.

Такие тексты, демонстрирующие речевое поведение следователя, являются аутентичной основой для моделирования ситуаций профессионального общения, в которых даются необходимые обстоятельства, но не дается само действие, что ставит учащихся перед задачей произвести действие «вместо героя или вместе с героем» [2].

Поиск и установление истины в процессе решения профессиональных задач вызывает у студентов естественную и осознанную потребность в интеллектуальной деятельности, связанной с будущей профессией, обеспечивая мотивированную основу формирования профессиональных навыков на самой ранней стадии обучения.

Таким образом, стратегия построения курса иностранного языка путем его включения в потенциально-профессиональную деятельность представляет собой взаимосвязанную систему, в процессе которой студенты, с одной стороны, овладевают иностранным языком, а с другой – профессиональным поведением специалиста.

Список литературы

1. Савченко Г.П. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов-юристов. – Автореферат диссертации кандидата пед. наук. – М., – 1990. – 16 с.
2. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М., Изд-во Мос. ун-та. – 1970. – С.36.

Самойлова С.П., РУДН

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗА КАК ПРОЦЕСС ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ

В настоящее время проблема образа занимает все большее место в лингвистических и психологических работах, в частности, в настоящее время получены многочисленные факты, утверждающие, что мышление образами проявляется не только в художественном творчестве, но и во всех видах деятельности человека (Цветкова 2008:246).

Наибольший интерес представляют исследования образа А.Н. Леонтьевым, который в своих последних работах разработал концепцию Образа Мира. Он сформулировал ряд идей, касающихся проблемы становления образа в процессе деятельности и восприятия его предметности, целостности и системности, образа как элемента целостного Образа Мира. Образ по А.Н. Леонтьеву рассматривается в

рамках теоретической концепции сознания и деятельности, считается, что природа образа не может быть понята иначе, чем как порождаемая предметностью и формирующаяся в предметных действиях. Предметность наших образов выступает не как вторичное явление, а как фундаментальная особенность восприятия окружающего мира человеком, активно в нем действующим. «... Образ не «субъективен», – пишет А.Н.Леонтьев.– Он – явление предмета... не Образ полагает себя в объекте («объективируется»), а объект через деятельность человека, работу его мозга полагает себя в Образе». (Леонтьев 1986: 73) В этих же работах А.Н. Леонтьев выдвигает и важную идею системности образа. Он пишет, что сущность вещи не в вещи, а в том целом, в которое она включена и в котором ею выполняется некоторая функция (Леонтьев 1986:75). Поэтому и образ вырисовывается на некотором фоне. А.Н. Леонтьев различает чувственный образ и абстрактный и считает, что второй «выше» первого. Кроме того, абстрактный образ, в отличие от чувственного, «амодален». Модальности – это качества «строительных материалов» Образа (ср.: «чувственная ткань»), которые представляют собой систему.

Становление образа происходит в процессе восприятия, и оно предполагает совместность свойств и предмета, и модальностей. Им было выдвинуто положение о том, что проблема восприятия есть проблема психологии образа мира. «Становление образа мира у человека есть его переход за пределы «непосредственно чувственной картинки» Образ – не картинка» (Леонтьев 1986:74).

Важным представляется и положение А.Н. Леонтьева о «пятом квазиизмерении», в котором открывается человеку объективный мир. Это «смысловое поле», система значений, в которых воспринимается мир. Иначе говоря, в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений (Леонтьев 1977: 141).

Природа значения находится не только в теле знака, но и не в формальных знаковых операциях, не в операциях значения. Она – во всей совокупности человеческой практики. А.Н. Леонтьев считал, что знания, мышление неотделимы от процесса формирования чувственного образа, они входят в него. Значения несут особую мерность – это мерность внутрисистемных связей самого объективного мира.

В отечественной психологии последовательно разрабатывается представление о связи значения образа с процессом чувственного восприятия в виде особой деятельности по построению образа на основе общественно выработанной системы сенсорных эталонов и нормативных действий (Леонтьев 1986:75). В.П. Зинченко формулирует это положение более четко: «Восприятие следует рассматривать как действие субъекта,

посредством которого осуществляются различные виды преобразования стимулов в образ» (Зинченко 1964:232).

В своей исследовательской работе мы рассматривали проблему языкового образа базовых ценностей россиян на двух уровнях языкового сознания – на уровне общественного официального и общественного быденного языкового сознания и его овнешнение через языковые знаки, предметом изучения явились содержания понятий базовых ценностей и их отношение к знаковым овнешнителям (Самойлова 2012:114).

В основе исследования общественного официального языкового сознания был положен метод компонентного анализа, с помощью которого решалась задача исследования денотативного компонента значения. Компонентный анализ базировался на сопоставлении и противопоставлении основных смысловых единиц языка – семем. В ходе сопоставления каждому слову ставился в соответствие ряд признаков разного уровня обобщенности, начиная от наиболее обобщенных частей речи (классемы) через группы слов внутри частей речи (архисемы) и к словам, сгруппированным по одной архисеме (дифференциальные семы). Полученный набор признаков внутри семем характеризовался иерархической упорядоченностью и структурированностью, а также достаточно полно характеризовал понятие, определяя категорию слова, его главные и второстепенные признаки. Кроме того, для анализа содержания понятия выделенных базовых ценностей, компонентный анализ был дополнен собственной интерпретацией, которая способствовала раскрытию языкового образа анализируемой ценности. Интерпретация, путем логических построений, обеспечила возможность выделения семантического инварианта слова, т.е. смыслового ядра, из которого были образованы отдельные его значения.

В основу исследования общественного быденного языкового сознания был положен метод семантического дифференциала, с помощью которого анализируемая базовая ценность описывалась через свои координаты на трех смысловых осях, а также через их соотношение с другими понятиями в том же семантическом пространстве. Методом семантического дифференциала был измерен эмоциональный (коннотативный) компонент анализируемой базовой ценности.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Теоретические проблемы восприятия // Инженерная психология / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М., 1964. – С.232.
2. Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. –1986.–№3. – С.73.
3. Там же. – С.75.
4. Там же. – С.74.
5. Там же.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. – 1977.– С.141.

7. Самойлова С.П. Языковой образ базовых ценностей россиян. / Монография М.: Р.Валент, 2012. – С.114.

8. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Издательство Московского психолого – социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК»– 2008.– С.246

Семенкова Л.А., РУДН

СЛОВЕСНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЖЕСТОВ С КОМПОНЕНТОМ РУКА=MKONO В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКЕ СУАХИЛИ.

Проблематика жеста как средства общения давно привлекает внимание исследователей. «Выступая в роли самостоятельной реплики или включаясь в высказывание..., жест обнаруживает богатейшие ресурсы как чисто информативные, так и экспрессивные». [1:464]

В русском языке известна классификация жестов по их роли в коммуникации- различают жесты указательные, изобразительные, жесты-символы, жесты приветствий, выражения отрицания и утверждения, жесты, выполняющие апеллятивную функцию – подзыва и отзыва, жесты, имеющие целью привлечь внимание, эмоциональные жесты, усиливающие экспрессивность. [2: 240]

Наименее исследованной остается пока область взаимодействия вербального языка и языка соматического. Впервые проблема словарного отражения и словарной дескрипции невербального языка подробно рассматривается в статье Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами».[3]

Сравнительное исследование элементов невербальной коммуникации проводится, в основном, на материале русского языка и ведущих западных языков. В качестве примера можно назвать работу Н. И. Смирновой «Сопоставительное описание элементов русской и английской кинесической коммуникации», систематизирующую жесты в сочетании с другими кинесическими элементами русского и английского языков по их роли в различных ситуациях»[4]; статью Е. В. Красильниковой «Жесты и языковые фразеологизмы (к соотношению вербального и жестового кодов)»; где автор ставит проблемы соотношения формы жеста – его значения – формы фразеологизма – его значения в русском и немецком языках.[5]

Настоящая статья является первым опытом сравнительной характеристики ряда соматических речений и жестов с компонентом рука = mkono, как основным носителем жестикуляции в русском языке и

языке суахили, и одновременно дает представление о некоторых «ручных» жестах и их отражении в языке суахили.

Исследование жестов и соматических речений языка суахили проводилось на материале литературных произведений, информации, данной носителями языка. Использовались примеры из «Суахили-русского фразеологического словаря» Н. В. Громовой и Н. Г. Федоровой. [6]

Сопоставительное изучение соматизмов русского языка и языка суахили позволило определить, во-первых, сходство некоторых жестов в обоих языках при совпадении их значений, например, жесты приветствия и прощания, при знакомстве, представлении, при встрече – рукопожатие; во-вторых, сходство жестов при несовпадении их значений, например, используемый у русских подзывающий жест кистью руки к себе считается оскорбительным для носителей суахили, где этим жестом подзывают животных, но не людей; в-третьих, различие жестов при совпадении их значений, например, в общении на русском языке жест, передающий желание и готовность отвечать – поднятие руки, танзаниец же поднимет вверх палец или два пальца; в-четвертых, существуют жесты безэквивалентные, например, в культуре суахили отсутствует характерный для русских жест, изображающий людей, «сидящих на шее у других» – постукивание ребром ладони по шее сзади; в русском общении не встречается жест, используемый в суахили и изображающий жадного человека – ребром ладони одной руки ударить по локтевому сгибу другой руки.

Аналогично сопоставление соматических речений в обоих языках дало возможность сделать вывод о наличии соматических речений, одинаковых по форме и по содержанию, например, выражение «аплодировать» = «*riga makofi*», которое как в русском языке, так и в суахили может иметь значение одобрения, радости, благодарности, приветствия; соматических речений, одинаковых по форме, но разных по содержанию, например, в русском языке речение «постучать пальцем по лбу» = «*gonga kichwa kwa kidole*» означает, что человек – несообразительный, неумный, глупый, а в языке суахили передает смысл «подумай хорошенько»; речения, одинаковые по содержанию, но разные по форме, например, в русском языке жест, передающий желание припомнить что-то, описывается словосочетанием «потереть лоб пальцем», а в суахили – словосочетанием «*gonga kichwa kwa kiganja*» = «ударять ладонью по темени».

Необходимо отметить, что одинаковые по форме и по содержанию в обоих языках соматические речения в ряде случаев отражают неодинаковые по внешней форме жесты.

Например, речение «махнуть рукой» = «punga mkoно» вербализует жесты – подзывающий, прощания, приветствия, которые производятся по-разному. Русский подзывающий жест производится размахиванием ладонью к себе, а в суахили – ладонью, обращенной внутренней стороной к собеседнику. Русские, расставаясь, машут рукой, раскачивая ладонью вперед, в то время как танзанийцы раскачивают ею из стороны в сторону. В суахили жест приветствия близких людей кроме обычного рукопожатия сопровождается соединением поднятых вверх ладоней рук собеседников.

Далее, сходство по форме соматических речений отнюдь не всегда предполагает сходства формы их жестов. В качестве примера возьмем речение «бить себя кулаком в грудь» = «jipiga kifuaи kwa ngumi». В русском общении исполняющий этот жест ударяет себя в грудь сжатой в кулак ладонью, обращенной к собеседнику своей внешней стороной, а у танзанийцев тот же жест производится ребром сжатой в кулак ладони.

Нельзя не отметить, что в русском языке, равно как и в суахили некоторые жесты явились прототипами фразеологических оборотов, значения которых чрезвычайно своеобразны и отражают национальную специфику образного восприятия действительности.

В русском языке в языковые фразеологизмы преобразованы, например, такие жесты, как разводить руками, приобретающий значения «крайне удивляться, недоумевать, не знать, как поступить в затруднительных обстоятельствах»; махнуть рукой – «перестать обращать внимание, заниматься чем-либо»; бить по рукам – «заклучать соглашение, сделку»; сложа руки – «ничего не деля, бездельничая».

Интересны фразеологизмы, образованные переосмыслением семантики отдельных жестов в языке суахили: funga mkoно (досл. закрыть, сжать руки), означающий «жадничать, быть жадным»; tupa mkoно (досл. отбрасывать руку) – «умереть»; pa mkoно (досл. давать, протягивать руку) – значение этого фразеологизма зависит от значения определяемого его слова, например, - pa mkoно wa furaha (досл. дать руку радости) означает «поздравить кого-либо»; -pa mkoно wa msiba (досл. дать руку скорби, печали) – «выражать сочувствие, соболезнование»; - pa mkoно wa tanzia (досл. дать руку извещения о смерти) – «наносить визит соболезнования»; -pa mkoно wa bugiani (досл. дать руку прощания) – «попрощаться с кем-либо». Отдельные фразеологизмы в суахили восходят к традиционным жестам «вежливости», «искренности», считающимися элементами национальной культуры. Например, -pokea kwa mikoно miwili (досл. принимать двумя руками). Существует обычай принимать вещь, подношение, подарок непременно двумя руками, оскорбительным считается брать вещь одной рукой, особенно левой. В языке этот жест положил начало фразеологизму со значением

«принимать кого-либо искренне, радушно». В ином контексте он может означать «одобрять, поддерживать». Другой пример: *kořia mkonopi* (досл. с шапочкой в руке). Согласно обычаю, юноша, приветствуя старших по возрасту или по званию, в знак уважения обязан снять головной убор и держать его в одной или обеих руках на уровне груди, слегка поклонившись при этом. Этому жесту приветствия, по-видимому, обязан своим происхождением описывающий его фразеологизм со значением «почтительно, с глубоким уважением».

Сопоставительный анализ соматических речений, жестов и соотносимых с ними фразеологизмов в русском языке и языке суахили – языках, принадлежащих к разным группам и разным национальным культурам, позволяет выделить интересные сходства и различия между ними в жестах и их значениях, способах их отражения вербальными средствами.

Список литературы

1. Капанадзе Л. А. Жест в разговорной речи. // Русская разговорная речь. – М.: Наука, 1973.
2. Капанадзе Л. А., Красильникова Е. В. Роль жеста в разговорной речи. // Русская разговорная речь. – Саратов: Саратовский ГУ, 1970.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами. // Вопросы языкознания №1 – М., 1983. – С. 36-47
4. Смирнова Н. И. Сопоставительное описание элементов русской и английской кинесической коммуникации. Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С.219-247.
5. Красильникова Е. В. Жесты и языковые фразеологизмы (к соотношению вербального и жестового кодов). //Из опыта создания лингвострановедческих пособий по русскому языку. –М.: МГУ, 1977. – С. 58-65.
6. Громова Н. В., Федорова Н. Г. Суахили – русский фразеологический словарь. – М.: МГУ ИСАА, 2008.

Серебрякова Е.В., МГОСГИ К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕМЕЦКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Реклама прочно вошла в жизнь каждого человека индустриального общества. Нельзя представить себе какой-либо журнал, телевизионную или радиопередачу, интернет-сайт без яркой картинке с призывной фразой купить, посмотреть, попробовать ...

Реклама - способ информации о товаре, распространяемой с целью повышения спроса на него. Но не всякая информация может рассматриваться как реклама.

Отличительные характеристики рекламы как информации:

- Платность. Реклама – это то, что публикуется, транслируется на средства того, кто дал эту информацию – на средства рекламодателя. Если информация распространяется бесплатно (для ее "дателя"), тогда это не реклама, а пропаганда.

- Неанонимность. Эта характеристика означает обязательную адресность – точно обозначенного заказчика (название фирмы, адрес, контактные данные). Если информация анонимна – то это означает, что кто-то действует под чужой торговой маркой или хочет "подставить" конкурента.

- Направленность на рост продаж. Это означает, что реклама имеет коммерческую направленность, её цель – рост продаж и прибыли, а не просветительство или благотворительная деятельность.

- Опосредованность. Рекламная информация не представляется лично производителем или торговцем или их представителями потенциальному покупателю. (<http://dictionary-economics.ru/word>)

В немецком языке существует две лексемы для обозначения рекламы: Reklame und Werbung. Во многих случаях они выступают как синонимы.

В германистике язык рекламы «Werbesprache» выделяется в особый язык наряду с другими специальными языками. (Fachsprachen), благодаря наличию в нем особых характерных признаков. Сильвия Бендель (Bendel 1998: 201) формулирует исходные стандартные условия для создания такого типа текста как «Рекламное объявление»:

- А) короткие тексты, которые
- Б) появляются в печатных СМИ
- В) информируют о продуктах или услугах, которые
- Г) существуют в большом количестве и достаточно длительное время,
- Д) предлагаются потенциально неограниченному кругу клиентов с целью
- Е) стимулировать адресата на покупку или использование определенного предложения.

На основе выше сформулированных условий Нина Яних предлагает чаще всего используемый прототип рекламного объявления, обязательными речевыми действиями которого является «Информирование о существовании и качестве продукта» и «Побуждение к покупке или использованию продукта» (Janich 2005: 79). В данном случае речь идет о классической рекламе товаров и услуг.

Данные прагматические намерения могут быть реализованы с помощью следующих конкретизирующих речевых действий:

«Информирование о существовании и качестве продукта»:

1. Эксплицитное название продукта,
2. Описание продукта,
3. Указание на возможности использования.

«Побуждение к покупке или использованию продукта»:

1. Приведение аргументу в пользу покупки,
2. Указание способов продажи,
3. Обращение к эмоциям покупателя,
4. Апеллирование к ценностям,
5. Цитирование авторитетов.

Что касается языковой формы рекламного текста, то она варьируется в зависимости от функции, информационного канала (устно или письменно) и целевой аудитории (возраст, пол, социальный статус). Язык рекламы, однако, не может быть каким-то особым, специфическим языком, т.к. реклама стала неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. «Нельзя не признать, что реклама работает в очень жестких условиях ее неприятия и, часто, малого времени контакта читателя с ней. Даже если нас привлек сигнал первого уровня (иллюстрация и заголовок), то мы не сразу ныряем в текст, а пытаемся за несколько мгновений неосознанно, на уровне подкорки, интуитивно принять решение – читать или нет. Таким образом, усвоение рекламы – это процесс настолько хрупкий, что в рекламе буквально все должно его облегчать. Это стараются учитывать создатели языка рекламного текста» (http://www.repiev.ru/articles/ad_langII.htm).

Что же делает рекламный текст привлекательным и ярким? Это, прежде всего, умелое использование всех инструментов языка на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях.

Все исследования частотности употребления частей речи в языке немецкой рекламы обнаруживают абсолютное преобладание существительных. Второй по частотности употребления категорией являются прилагательные и лишь следом за ними идут глаголы. Данную тенденцию можно объяснить тем, что, прежде всего, существительные указывают на продукт или его содержание. (Faszination, Zufriedenheit, das Beste, die Bildqualität) Прилагательные же призваны раскрыть положительные стороны товара. Часто в предложении они выполняют функцию именной части сказуемого. (quadratisch, praktisch, gut – Rittersport, Einfach, sicher – G Data Internet Security, Meilenweit drückbereit - Brother). Глаголы служат не только средством персонификации товара (Ihre Kaffee-padmaschine hat mehr verdient – Jacobs), но и раскрывают возможности воздействия на реципиента (Schlafen Sie sich schön! – Nivea; Prüfe hier und prüfe da, kaufe dann bei C&A.).

Реклама активно использует словообразовательные модели, чтобы сделать текст уникальным и запоминающимся. Самыми продуктивными из них является словосложение и деривация, которые являются платформой для образования новых слов, т.е. неологизмов.

Например:

Композиты: *magenzärtlich*, *tabakwürzig*, *parentief*, *bitterfrisch*, *streicheljunge Haut*, *durchschnupfsicher* (Taschentücher), *unkaputtbare Mehrwegflasche* (Coca Cola).

Дериваты: *unkaputtbar*, *antiker Tobleronismus* (Toblerone-Schokolade), *überallster* (Postbank Giro plus).

Отдельные лексемы заимствованные у рекламы активно употребляются в разговорной речи. В историю ФРГ вошел случай, получивший оценку в области рекламного дела как «оскорбление публики». Это событие относится к 70-м годам и связано с производством мужских галстуков. В результате рекламной кампании их производство значительно возросло. Вот два примера рекламных текстов, посвященных этому предмету одежды:

Verbannt ihn! Schließt euch zusammen, Männer – gibt ihm keine Chance mehr. Wechselt regelmäßig die Krawatte. Kauft euch regelmäßig neue zwei, drei passende zu jedem Anzug. Das ist das Ende des Krawatten-Muffels. Und nie mehr darfer wiederkommen!

Ich will täglich die Krawatte wechseln – damit der Krawatten-Muffel nie mehr wiederkommt!

Лексема *Krawatten-Muffel*, имеющая негативное значение, позже вошла в слоган:

Seien Sie kein Krawatten-Muffel! (Не будь рабом одного галстука!)

Сейчас слово *der Krawattenmuffel* мы находим в словаре Дуден :

der Krawattenmuffel - jemand, der nicht gerne Krawatten trägt, keinen besonderen Wert auf Krawatten an sich oder auf eine entsprechende Auswahl legt. (Duden Online)

По данной словообразовательной модели были созданы лексемы *Computer-Muffelei* (отказ от компьютера), *der Civis-Muffel* (для негативного обозначения человека, который не читает журнал „Civis“ - *Zeitschrift für Christlich-Demokratische Politik*)

В рекламных текстах часто используются различные риторические фигуры:

1. Различные виды повторов

а) повтор одного элемента:

- анафора – *JET KRAFTSTOFF ist nicht gerade aufregend: Immer gleich hohe Qualität, immer penibel kontrolliert und immer gleich gut zum Motor.*

- Эпифора – *Würzt scharf. Ist scharf. (WMF Gewürzmühlen)*

- Полисиндетон – Es gibt verschiedene Möglichkeiten, durch Leben zu kommen. Sehr sicher. Oder sehr bequem. Oder sehr schnell. Oder? Wieso eigentlich oder? (Ford Focus)

- Аллитерация - Milch macht müde Männer munter.

б) повтор схожих элементов

- Диафора (повтор одного слова в разных значениях) – Man muss nicht groß sein, im groß zu sein. (der Kleinwagen von VW Lupo)

- Градация - Gut. Besser. Paulaner. (Slogan für Paulaner Bier)

2. Фигуры расширения

- Антитеза – So groß kann klein sein (VW Polo)

- Оксюморон – Traditionell innovativ (Becker Autoradio)

3. Риторический вопрос - Erledigen Sie Ihre Bankgeschäfte etwa nicht zu Hause? (Postbank- Anzeige für Online-Banking)

Рекламный текст является неиссякаемым источником примеров образных средств языка:

1. Метафора – Ein Herz aus purer Kraft. (Fiat Barchetta), So unterstützen Sie ... den natürlichen Aufbau Ihres Hautschutzmantels (Ponds Kosmetik), Licht verdrängt die Dunkelheit. Der neue Infiniti Q50 – bringt Licht ins Dunkle.

2. Синестезия – Da werden Ihre Ohren Augen machen (Videorecorder von Nordmende)

3. Метонимия – Fischer im September (Fischer Taschenbücher)

4. Синекдоха – Dahinter steckt immer ein kluger Kopf (Frankfurter Allgemeine Zeitung)

5. Антономазия – Joschcar. (Mercedes Benz spielt mit dem Namen des prominenten Grünen-Politikers Joschka Fischer, um seine umweltfreundliche A-Klasse zu bewerben)

6. Аллюзия – Strom und Drang (Der neue CT 200h Vollhybrid Lexus)

7. Гипербола – Haare wie neu geboren und glänzend wie noch nie. (Polykur Shampoo)

8. Персонификация – Weil unsere Haut Durst auf Gesundheit hat (Thermalwasser von Vichy), Die Rolex Day-Date kennt alle Wochentage. Und sie spricht 26 Sprachen. (Rolex), Der will nur Strassen. (Der Smart Fortwo)

Данный прием используется в товарах разных групп, для того, чтобы показать, что им требуется внимание и забота, как людям и животным. (Wir leben Autos). Так, например, в рекламе автомобилей используются отдельные лексемы для их обозначения, для наименования отдельных частей употребляются слова Herz, Augen.

Wie Sie Ihren Wagen durch den Winter bringen?

Eines Morgens ist er plötzlich da – der Winter! Jetzt wird Ihrer Fahrkunst viel mehr abverlangt, und auch der Wagen hat es schwer. Wie Sie ihm die kalte Jahreszeit erträglicher machen, sagen Ihnen die folgenden Tips...

9. Ирония – Ikea – das unmögliche Möbelhaus.

Итак, мы рассмотрели лишь некоторые аспекты рекламного текста. Интересными представляются также исследования англицизмов в языке немецкой рекламы, влияние рекламы на молодежный язык, фонетический аспект звучащего рекламного текста и многие другие.

Список литературы

1. Репьев А.П. Язык рекламы [Электронный ресурс] /URL: http://www.repiev.ru/articles/ad_langII.htm от 24.02.2014.

2. Bendel, Silvia: Werbeanzeigen von 1622-1798. Entstehung und Entwicklung einer Textsorte. Tübingen, 1998

3. Janich, Nina: Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Gunter Narr Verlag Tübingen, 2005

4. <http://dictionary-economics.ru/word> (дата обращения 24.02.2014)

Соболев С.А., МГУ

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ЮРИДИЧЕСКОГО НЕМЕЦКОГО У СРЕДНЕСТАТИСТИЧЕСКОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

В данной статье представлены предварительные результаты социологического опроса, проводимого автором среди студентов университета г. Регенсбург (ФРГ) в октябре и ноябре 2014 г.

Цель опроса состояла в том, чтобы получить достоверную информацию и статистические данные о степени владения юридическим немецким языком студентами различных специальностей, а также узнать, какие языковые трудности возникают у носителей языка при восприятии или передачи информации социально-правового характера.

Респондентами социологического опроса были учащиеся университета в возрасте от 18 до 30 лет. В общей сложности было опрошено 300 студентов, для которых немецкий является родным (200 чел.) или иностранным (100 чел.) языком.

Участникам социологического опроса было предложено ответить на 45 вопросов. По своему содержанию вопросы были разделены на четыре группы: 1) вопросы общего личного характера: пол, возраст, специальность, является ли немецкий родным или иностранным языком, как опрашиваемый оценивает свою общую языковую компетенцию; 2) общие вопросы, касающиеся языка права: насколько часто респондент сталкивается в своей повседневной жизни с информацией правового характера, возникают ли проблемы понимания специальной юридической информации, как решаются подобные языковые трудности; 3) вопросы, проверяющие общий уровень правовых знаний (в данной части были

заданы достаточно простые вопросы, касающиеся государственного устройства ФРГ, названий сторон в гражданском и уголовном процессах, некоторых названий судебных инстанций и пр.); 4) вопросы, проверяющие уровень владения немецким юридическим языком (в этой части необходимо было подобрать синоним или антоним для какого-либо юридического выражения или исправить высказывание). Вопросы были сформулированы предельно четко и просто, чтобы не только студенты-юристы, но и студенты других специальностей могли их понять без особых усилий. Респонденты должны были отвечать на вопросы без предварительной подготовки и максимально быстро. Указанные выше критерии и принципы составления вопросов, а также условия проведения опроса, должны были способствовать более объективным результатам проводимого социологического исследования.

Предлагаемые студентам вопросы прошли два этапа проверки: на первом этапе автор сформулировал вопросы в соответствии с нормами современной грамматики и особенностями сочетаемости немецкого языка, проверил и обсудил их со специалистами из Института германистики, а на втором этапе проверил и обсудил эти же вопросы с сотрудниками юридического факультета университета г. Регенсбург. В результате такой основательной проверки были исправлены неточности в формулировках, а также выявлены и устранены некоторые терминологические несоответствия.

По результатам двух проверок можно выделить следующие общезыковые несоответствия с профессиональным языком:

- полная синонимия в общем и частичная в юридическом языке

Некоторые лексические единицы воспринимаются большинством носителей языка и обозначаются в универсальных словарях как синонимичные, но в профессиональном языке они таковыми не являются. Так, например, глагольные единицы *auflösen* и *kündigen* имеют «общий компонент значения» *расторгнуть*: *einen Vertrag auflösen / einen Vertrag kündigen*, но в сознании любого юриста и, таким образом, в юридическом языке имеется четкое разграничение: *einen Vertrag auflösen* означает *расторгнуть договор по обоюдному согласию сторон* через так называемый *Aufhebungsvertrag* – *договор об аннулировании другого договора или правовых отношений*, а словосочетание *einen Vertrag kündigen* имеет значение *расторгнуть договор по инициативе одной из сторон (в одностороннем порядке)*. Поэтому изначально вопрос был сформулирован неверно:

Finden Sie für die Wendung *einen Vertrag auflösen* ein synonymes / bedeutungsähnliches Verb.

- genehmigen sichern kündigen einhalten weiß nicht

Более правильная и грамотная с точки зрения языка права формулировка звучит следующим образом:

Finden Sie für die Wendung *einen Vertrag auflösen* ein teilweise synonymes / bedeutungsähnliches Verb.

- разные отношения между лексическими единицами в общем и профессиональном языке

Во многих случаях лексические единицы, являющиеся в общем языке синонимами, то есть способные заменить друг друга в том или ином контексте, вступают в иерархические отношения в профессиональном языке.

В анкете один из вопросов изначально был сформулирован следующим образом:

Welcher Begriff ist im deutschen Strafrecht für das Wort *Absicht* synonym / bedeutungsgleich?

Bestreben Entschluss Vorsatz Zielsetzung weiß nicht

Автор руководствовался словарем синонимов, в котором существительные *Absicht* и *Vorsatz* имеют одинаковое значение *намерение, умысел*. Но в уголовном праве понятие *Vorsatz* является определяющим. Оно включает в себя несколько форм: *dolus directus 1. Grades (Absicht)*, *dolus directus 2. Grades (direkter Vorsatz)*, а также *dolus eventualis (Eventualvorsatz)*. Таким образом, *Absicht* – это лишь одна из форм *Vorsatz*. Поэтому сформулированный правильно с точки зрения общего языка вопрос звучит в профессиональном языке неграмотно. Данный вопрос в окончательном варианте анкеты пришлось изменить на задание *Kreuzen Sie eine Vorsatzform an*.

- неполная информация или ошибочное представление о некоторых терминологических единицах, а также о функционировании правовых механизмов

Так, например, при формулировке вопроса и вариантов ответа автор не учел тот факт, что в данном случае определенная категория дел оказывается без рассмотрения.

Welches Gericht erster Instanz ist in Deutschland für zivilrechtliche Streitigkeiten zuständig?

Zivilgericht Amtsgericht Gerichtshof weiß nicht

В Германии судом первой инстанции по гражданским делам является *Amtsgericht* только в том случае, если предмет спора составляет до 5000 Евро включительно, если же в споре речь идет о более крупной сумме денег, то это дело рассматривается уже в *Landgericht* (более подробно см. §§ 22 – 27, 59 – 78 GVG = Gerichtsverfassungsgesetz). Чтобы учесть эту важную фактическую информацию, пришлось увеличить количество вариантов ответа.

Welches Gericht erster Instanz ist in Deutschland für zivilrechtliche Streitigkeiten zuständig? (*mehrere Antworten möglich!!!*)

Landgericht Zivilgericht Oberlandesgericht

Amtsgericht Gerichtshof weiß nicht

После устранения языковых несоответствий и фактических погрешностей анкета была предложена респондентам. Ниже представлены предварительные результаты данного социологического исследования.

В этой связи интересно отметить, что большинство студентов (72%) устраивает их уровень владения немецким языком, так как они считают свою общую языковую подготовку хорошей или отличной, но в тоже время 63% учащихся полагают, что их знаний языка недостаточно, если речь идет о юридическом немецком. Респонденты указывали в анкете на то, что достаточно часто испытывают проблемы с пониманием правовой информации. Основным источником информации у студентов (89%), не изучающих право, является Интернет, хотя большинству из них известно, что данная информация носит иногда лишь общий характер или не всегда соответствует юридической практике.

Языковые трудности, которые возникли у немецких студентов при заполнении анкеты, можно условно разделить на следующие блоки:

- отсутствие полного синонимического ряда в бытовых контекстах

Многие участники опроса выбирали лишь один вариант ответа, объясняя это тем, что другие варианты им либо не знакомы, либо кажутся не употребительными. Некоторые из опрошенных утверждали, что в своем окружении часто слышали только тот вариант, которые они указали.

Korrigieren Sie folgenden Satz: Der Täter wurde von der Polizei gehört. (*mehrere Antworten möglich!!!*)

verhört vernommen verschrieben vergriffen weiß nicht

Was ist richtig (häufig)? (*mehrere Antworten möglich!!!*)

Kommt es zu einer Verhandlung im Gericht?

Kommt es zu einer Verhandlung bei Gericht?

Kommt es zu einer Verhandlung vor Gericht?

weiß nicht

- незнание или непонимание профессионального выражения

Студентам, не изучающим право, часто было незнакомо то или иное профессиональное выражение, хотя оно относится еще к общему языку. Одновременно следует также отметить и обратную тенденцию, которая характеризует особенность словоупотребления студентов-юристов: они используют профессиональное выражение более часто, так оно кажется им более понятным и четким с точки зрения смыслового наполнения.

Was kann man machen, wenn man mit dem Urteil eines Gerichts nicht einverstanden ist? (*mehrere Antworten möglich!!!*)

- ein Rechtsmittel einlegen
- in die Berufung gehen
- eine Anklage erheben
- weiß nicht

Незнание студентами других специальностей подобных выражений приводит к тому, что для многих из них юридический язык становится непонятным и отталкивающим.

- «кажущаяся персонификация»

У многих респондентов, предметно не изучающих право или политологию, многие государственные институты (органы) ассоциируются с конкретной личностью. Так, например, институт федерального президента ассоциируется с господином Иоахимом Гауком, поэтому учащиеся полагали, что слово *Bundespräsident* нельзя отнести к высшим органам государственной власти ФРГ.

Ср. задание из анкеты:

Zu den obersten Staatsorganen in Deutschland gehören nicht (*mehrere Antworten möglich!!!*)

- Bundestag
- Bundesregierung
- Bundesbank
- Bundeskanzler
- Bundesrat
- Bundesverfassungsgericht
- Bundespräsident
- Bundesrechnungshof
- Bundesgerichtshof
- weiß nicht

Необходимо также отметить, что многие студенты испытывают языковые трудности, так как они имеют весьма разрозненные знания по юридическим вопросам. Большинство опрошенных в личной беседе указывали на то, что полученных в школе общих знаний по основам права часто бывает недостаточно. Это подтвердилось и в результате социологического опроса: на большинство элементарных вопросов по праву был дан неверный ответ.

Так, например, многие респонденты считали, что адвокат является одной из сторон в процессе, хотя он может лишь представлять интересы одной из сторон. Ср. вопрос:

Wie nennt man Parteien des Rechtsstreits im Zivilprozess?

- Ankläger – Angeklagter
- Richter – Angeklagter
- Kläger – Beklagter
- Kläger – Rechtsanwalt
- weiß nicht

Обобщая вышеизложенное, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность подобного рода социологических исследований, так как они позволяют получить объективные данные о характере языковых трудностей у разных участвующих в опросе групп.

**Степанова М. М., СПбПУ
Трофимова Г. С., Институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования
Удмуртской Республики**

ТЕХНОЛОГИЯ МИКРОПРЕПОДАВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Подготовка преподавателей иностранного языка в настоящее время реализуется не только в педагогических вузах, но и в вузах, не имеющих традиций педагогического образования. В частности, преподавателей иностранного языка обучают в ряде многопрофильных вузов, где открыта магистратура по направлению «Лингвистика».

Одним из наиболее важных аспектов обучения будущего преподавателя является подготовка к практической деятельности. Опыт работы с магистрантами-лингвистами в Санкт-Петербургском политехническом университете показывает, что они владеют иностранными языками на высоком уровне, имеют прочные знания в области различных теоретических дисциплин, в том числе и методики обучения иностранным языкам, но преподавательские навыки и умения у них сформированы на недостаточном уровне. Это приводит к возникновению трудностей во время педагогической практики, к неудачам, фрустрации, разочарованию в будущей профессии и дальнейшему нежеланию выпускников работать по полученной специальности. Для того, чтобы избежать таких негативных последствий, мы считаем необходимым формировать у магистрантов педагогические и методические навыки с самых первых семинарских и практических занятий в рамках таких учебных дисциплин, как «Методика обучения иностранным языкам» и «Педагогика и психология высшей школы». Одной из эффективных технологий, помогающих формированию преподавательских навыков и стимулирующих повышение учебной мотивации студентов по отношению к овладению общепрофессиональными и специальными компетенциями, является «микропреподавание». Под микропреподаванием мы понимаем специально организованную деятельность студентов на учебных занятиях, имитирующую реальный педагогический процесс и сочетающую как учебные, так и игровые элементы (Трофимова 2012: 57).

Микропреподавание базируется на принципах ролевой игры, под которой традиционно понимается такая форма организации коллективной учебной деятельности, которая имеет своей целью формирование и развитие навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения (Азимов, 2009: 68). В ходе игры роль задается как совокупность прав и обязанностей по отношению к другим ролям. Деятельность участников игры протекает в той или иной

форме общения. Ролевая игра обладает сложной дидактической структурой, так как данный вид деятельности преследует одновременно как учебно-воспитательные, так и социально-педагогические цели. Обязательным компонентом обучающих ролевых игр является одна или несколько проблемных ситуаций. Наличие проблемного вопроса и необходимость его решения повышает заинтересованность студентов, делает их поведение в игре более близким к естественному, высказывания более эмоциональными, мотивированными и аргументированными, максимально активизирует коммуникативную деятельность. В ходе тщательного продумывания решения проблемы и поиска правильных решений студенты развивают навыки логического мышления, аргументации и контраргументации, умение работать в паре и команде. Ролевое общение, организуемое на занятиях по специальным дисциплинам, способствует формированию у студентов как профессиональной, так и коммуникативной компетенции.

Ролевая игра, будучи сложным методическим приемом, выполняет ряд дидактических функций, которые проявляются при ее правильной организации и должным контролем (Вайсбурд, 2001). Обучающая функция ролевой игры заключается в том, что данный прием способствует овладению новыми знаниями, формированию иноязычной коммуникативной компетенции в рамках различных сфер общения. Мотивационно-побудительная функция ролевой игры состоит в проявлении и формировании у обучающихся инициативности, умения работать в команде, формировании чувства ответственности. Воспитательная функция ролевой игры заключается в стимулировании учебно-воспитательную деятельности, то есть ролевые игры расширяют кругозор обучаемого, оказывают положительное воздействие на его личность, стимулируют к творческой и самостоятельной активности. Развивающая функция ролевой игры проявляется в формировании таких личностных качеств обучаемого как память, внимание, самостоятельность, креативность, сознательность (Аитов, 2006).

Кроме того, ролевая игра выполняет компенсаторную функцию, то есть восполняет недостаток практики и приближает студентов к условиям реальной профессиональной деятельности. Ролевая игра также учит ориентироваться в конкретной ситуации и отбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения, то есть имеет ориентирующую функцию. Помимо практики вербального общения в профессиональной среде, ролевая игра позволяет создать ситуацию, где адекватным будет использование студентами мимики, жестов и других невербальных средств профессионального педагогического общения.

Микропреподавание применяется в ходе обучения дисциплинам психолого-педагогического цикла и является не просто ролевой, а

деловой игрой. Деловая (или имитационная) игра представляет собой разновидность тренинга. Это символическое воспроизведение функциональной и ролевой структуры моделируемой системы (Трофимова 2012: 46). Микропреподавание представляет собой ролевую игру, проводимую в течение короткого времени и имитирующую реальную педагогическую ситуацию. Мы предлагаем такие формы микропреподавания, как вузовское микрозанятие, в ходе которого один из студентов на протяжении 5-10 минут выполняет функции преподавателя, и школьный микроурок, когда один из студентов на протяжении 5-10 минут выступает как школьный учитель, остальные студенты на это время «превращаются в учеников».

Микропреподавание в магистратуре современного вуза строится на следующих принципах:

- Проблемности содержания предмета учебной деятельности;
- профессионально-игрового взаимодействия магистрантов;
- диалогического общения обучающихся;
- двуплановости игры.

В структуре микрозанятия должна быть запрограммирована определенная конфликтная ситуация, обеспечивающая его развитие и активизирующая познавательную активность студентов («борьба мнений», разногласия). По своей структуре игра-микрозанятие воспроизводит ситуации из будущей профессиональной деятельности ее участников, которые вступают в отношения социального взаимодействия (Преподаватель – Студент; Ученик – Учитель, Преподаватель – Администрация, Учитель – Родитель и др.). Взаимоотношения обучающихся реализуются в форме таких видов речевой деятельности, как диалог, монолог, полилог, оформленных при помощи языковых средств («Лексика ведения урока»), что способствует их активизации. Предпочтение должно отдаваться диалогу как форме реализации субъект-субъектной модели взаимодействия, обеспечивающей партнерские взаимоотношения в классе.

Моделируя в ходе микропреподавания профессионально-педагогическую деятельность, студенты овладевают набором базовых и предметных компетенций. Опыт включения микропреподавания в подготовку магистрантов по направлению «Лингвистика» показал эффективность данной технологии, которая, по нашему мнению, может использоваться в ходе обучения различным предметам.

Список литературы:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход в иноязычном образовании на факультетах неязыковых специальностей [Текст] / В. Ф. Аитов. – Бирск, 2006. – 125 с.

3. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст] / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск, 2001. – 128 с.

4. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект [Текст] / Г.С. Трофимова. – Ижевск: «Купол», 2000. – 90 с.

**Сызранцев В.Ю., Воронцова А.В., МГУПП
ИСТОКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ РОССИИ И ШВЕЦИИ**

Историческая роль шведов и Швеции в становлении и развитии Древней Руси весьма значительна. В современной науке существуют теории о том, что государственность на Руси сложилась исключительно благодаря варягам и их влиянию. Однако, подобная точка зрения подвергается и немалой критике со стороны тех, кто считает, что варяги не могли принести с собой на Русь государственность, поскольку сами не имели ее как таковой. Эти две противоположные точки зрения на становление древнерусской государственности получили названия соответственно «Норманнской теории» и «Антинорманнской теории». Современный исследователь Г.А.Некрасов в своей книге «Тысяча лет русско-шведско-финских культурных связей IX-XVIII вв.» уделяет немало внимания данной исторической проблеме:

«...историки исследовали и так называемый норманнский вопрос. Не отрицая роли чужеземного элемента в формировании государства на Руси, они подчеркивали, что варяги (норманны) были, по существу, не внешним импульсом становления древнерусской государственности, а одним из ее внутренних факторов» (Некрасов 1993:11).

В то же время занимавшийся этим вопросом Ф.А. Браун считает, что «первоначальная ячейка русского государства не есть колония шведов, и русская государственность возникла не как отпрыск шведской, а создалась она самостоятельно, выросла из самодовлеющих местных потребностей и интересов» (Браун 1925:317).

Как бы то ни было, отрицать значительное варяжское влияние в Древней Руси невозможно. Экономическое взаимодействие этих народов носило весьма широкий характер. Между ними активно развивались торговые отношения. А те, в свою очередь, повлекли за собой и культурные контакты и взаимодействия.

Однако, на протяжении средневековья культурное взаимодействие Руси со Швецией не всегда было непрерывным и одинаково успешным.

Различные внешнеэкономические и внешнеполитические реалии неизбежно вносили свои коррективы в процессы культурных контактов этих двух стран. Г.А. Некрасов выделяет следующую периодичность в их культурном взаимодействии:

«Культурные связи Русского государства со Швецией в IX-XVI вв. можно разделить на три этапа: 1) XI – середина XII в. – период возникновения и успешного развития русско-шведских культурных связей на основе мирных экономических и политических отношений (условно можно назвать «киевский» период); 2) середина XII – последняя треть XV в. – время свертывания культурных контактов в связи со шведско-немецкой крестоносной агрессией на берегах Балтики, прекращения прямых культурных связей с континентальной Швецией и ограничения их связями Новгородской республики только с Готландом («новгородский» период); 3) конец XV-XVI в. – период восстановления и развития культурных связей России с континентальной Швецией и ливонскими городами («московский» период)» (Некрасов 1993:13).

Не следует, однако, думать, что данное культурное взаимодействие носило сугубо односторонний характер. Не только шведы вносили свой вклад в развитие русской культуры. Контакты с Русским государством также нашли отражение и в шведской культуре. Для примера, можно взять одну из важнейших составляющих любой культуры – язык.

«Заимствования в древнешведском языке из древнерусского насчитывают не менее 12 слов: толк (объяснение) – *tolk*, торг (рынок) – *torgh*, безмен (тюркского происхождения, слово перешло из древнерусского в древнешведский) – *besman*, кош (короб, корзина) – *kaise*, лава (скамья) – *moeltalavi*, лука (хомут) – *loka*, граница – *groens*, ладя – *lodhia*, седло – *sapul*, соболь – *sobel*, хмель – *humle*, шелк – *silke*. Эти слова были связаны прежде всего с торговыми отношениями и дружинным бытом» (Некрасов 1993:20).

Пользуясь терминологией Г.А. Некрасова, следует чуть подробнее остановиться на «новгородском» периоде в истории культурных взаимоотношений России и Швеции. Это было непростое время, отмеченное военными конфликтами и, соответственно, охлаждением внешнеполитических отношений двух сторон. Тем не менее, несмотря на значительное снижение контактов, в том числе и культурных, с континентальной Швецией, русские купцы и путешественники продолжали поддерживать отношения с островом Готланд. Этот остров, хотя и принадлежал территориально Шведскому королевству, в виду ряда факторов имел значительные отличия от континентальной Швеции, что также необходимо учесть. А.А. Сванидзе характеризует взаимоотношения Готланда со Швецией следующим образом:

«Со Швецией был тесно связан остров Готланд, игравший столь известную роль в балтийской истории. Его жители с «языческих времен» (видимо, с IX-X вв.) платили шведскому конунгу ежегодную дань, участвовали в его ополчении-ледунге, в взамен могли рассчитывать на правовую защиту Швеции и беспошлинно торговать на ее территории. На протяжении всего средневековья Готланд был связан со Швецией торговыми, культурными, этническими узами, а также по линии церковной администрации. Политические связи развивались неровно, так как судьба острова складывалась особо: важнейший транзитный торговый центр и стратегический пункт Балтики, Готланд на протяжении всего рассматриваемого периода был объектом вооруженной борьбы балтийских государств. Его единственный и очень богатый город Висбю с конца XII века заселялся преимущественно немцами и впоследствии стал членом вендской Ганзы» (Сванидзе 1980:42-43).

Культурные связи Российского и Шведского государства в средние века и по сей день остаются весьма важным вопросом, занимающим работы многих историков и культурологов. В этот исторический период фактически было положено начало многовековому взаимодействию двух соседствующих народов. Конечно, это взаимодействие далеко не всегда носило мирный характер. Однако, на протяжении многих веков оно смогло взаимно обогатить культуру обеих стран и послужить стимулом к дальнейшему развитию.

Список литературы

1. Браун Ф.А. Варяги на Руси – Берлин, 1925. № 6/7;
2. Некрасов Г.А. Тысяча лет русско-шведско-финских культурных связей IX-XVIII вв. – М., 1993;
3. Сванидзе А.А. Средневековый город и рынок в Швеции XII-XV вв. М., 1980.

Титкова О.И., МГЛУ

ЧАСТНАЯ РЕКУРРЕНТНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Основопологающими факторами, характеризующими современную образовательную ситуацию, в том числе в сфере профессиональной подготовки, являются *лавинообразный информационный поток*, вызывающий непрерывное обновление актуального знания, а также *образование глобализированного коммуникационного пространства* как важнейшей инфраструктуры общества XXI в., обеспечивающей масштабное «тиражирование» нового знания, его широкое применение и дальнейшее развитие. В складывающемся сегодня «информационном обществе» *актуальное знание* становится базовым условием адекватной

реализации как социума в целом, так и отдельной личности; при этом иностранный язык становится необходимым инструментом профессионального роста современного специалиста нового поколения, готового, с одной стороны, к конструктивному социальному взаимодействию в мультикультурной профессиональной среде, включая виртуальное пространство, а с другой – к целенаправленному развитию своей профессиональной компетентности посредством оперативного приобщения к новейшим достижениям в своей предметной области. Этим, на наш взгляд, в настоящее время обусловлена особая актуальность проблемы формирования *способности личности ориентироваться в способах вербализации социально значимой в данный период времени информации* в процессе освоения обучающимся современной профессиональной картины мира через так называемый «язык специальности».

Социальная природа языка, как известно, обуславливает его тесную связь с общественным сознанием, что открывает исследователям возможность выявлять, отслеживать, прогнозировать и проектировать «актуальные темы» общественной жизни, фиксируемые в динамично развивающемся корпусе вербальных (и невербальных) единиц, обозначающих социально важные в данный период времени явления и понятия и вследствие этого демонстрирующих, как правило, высокие показатели частотности, характеристики социального хронотопа и аксиологичности. Такие единицы, названные нами *рекуррентными* (далее – РЕ), обладают уникальным лингводидактическим потенциалом, поскольку они интегрируют *знания об означаемом, знания о социальной значимости понятия / явления во времени и знания о социальном престиже самой РЕ в определенный период времени*. При этом мы исходим из того, что в определенный период жизнедеятельности социума РЕ в комплексе вербализуют *сумму концептов*, объединенных по признаку актуальности, социального престижа во времени. Совокупность таких актуальных концептов, получившая название *концептуальное поле рекуррентности*, позиционируется нами в качестве необходимого ресурса моделируемых в лингводидактических целях содержательных структур, а также инструмента лингвокогнитивного моделирования «вторичной» языковой личности в профессиональной сфере.

Рекуррентность как коммуникативное измерение социальной значимости понятий и явлений, как актуальное знание присуща любому типу знаний и реализуется в деятельности различных институтов общества: в научной сфере преобладают фундаментальные знания, в сфере реальной корпоративной деятельности используются профессиональные знания практического характера, институт масс-медиа оперирует разноплановыми актуальными знаниями, квалифицируемыми

в качестве «оперативных медийных знаний»; в условиях активно формирующегося «общества знаний» образовательный дискурс реализует интегративную функцию образовательной деятельности как на уровне отдельных социальных групп, так и социума в целом и, более того, общего культурного пространства, объединяющего несколько лингвосоциумов. Социокультурная составляющая институционального дискурса и социальная значимость в качестве основного дефиниционного критерия рекуррентных единиц позволяют рассматривать оба понятия как имеющие *общее когнитивное основание* в рамках институциональной коммуникации.

Частная рекуррентность как проявление социальной значимости на уровне отдельных социальных групп (в случае обучения межкультурной профессиональной коммуникации – профессиональных сообществ) рассматривается нами как универсальный механизм прогностического моделирования «вторичной» языковой личности в профессиональной сфере. Это связано с тем, что становление профессионального сознания индивида, предполагающее *освоение им предметно-специализированного способа отражения действительности*, формируется в результате овладения как *системой предметно-специализированных способов деятельности* (предметно-операциональный аспект), так и *совокупностью профессионально-личностных установок*. Учитывая, что готовность личности сделать «специальность» своей «профессией» обеспечивается сформированностью именно мотивационно-личностного аспекта профессиональной деятельности (наличием *осознанного ценностно-мыслового отношения* к осваиваемой деятельности и ее ключевым задачам, обеспечивающего самореализацию индивида в ходе осуществления этой деятельности), частная рекуррентность как статус социальной значимости в профессиональной сфере становится *важнейшим лингвокогнитивным механизмом формирования профессионального сознания* специалиста нового поколения.

Так, рекуррентность в профессиональной корпоративной коммуникации отражает в закрепленной знаковой форме актуальное знание о значимости профессионально релевантных действий и понятий в компании и обеспечивает ценностное и конкурентное целеполагание ее деятельности. РЕ, представляя собой особую семиотическую структуру в рамках корпоративного дискурса, являются важнейшей формой лингвокогнитивного конструирования бизнес-пространства в целом. *Специфика РЕ как социального хронотопа в корпоративном дискурсе* (частое отсутствие явной выраженности *локальных параметров*, при том, что *темпоральные параметры* не имеют характерной для РЕ «событийной отнесенности») и имплицитно задают лишь широкий

темпоральный отрезок), а также *устойчивая / цикличная* (если рекуррентность имеет ритуальную форму) *частотность* открывают широкие возможности для эффективного применения РЕ в учебном процессе в ходе иноязычной подготовки профессиональных кадров в условиях высших учебных заведений, в том числе для реализации межкультурного профессионального общения в рамках «интеркультур» в глобализированном коммуникационном пространстве.

РЕ маркетингового дискурса (на примере интернет-маркетинга) отличаются собственными механизмами порождения и коммуникативно-прагматическими особенностями, могут заимствоваться из других дискурсов, в частности, дискурса СМИ и получать при этом собственную траекторию развития в интернете и социальных сетях. При лингводидактическом проектировании концептуального поля рекуррентности как лингвокогнитивной модели современного коммуникационного пространства необходимо учитывать, что важную роль в маркетинговом дискурсе играет *процедурная рекуррентность*, которая обнаруживает свойства действенного семиотического социокогнитивного инструмента влияния на сознание потребителя. Манифестируя актуальные, институционально обусловленные и социально значимые процедуры в рамках деятельности социального института или соответствующей (профессиональной) деятельности больших социальных групп, процедурная рекуррентность служит эффективным инструментом формирования социальной значимости события или явления.

В условиях становления «информационного общества» значительно возрастает роль образовательного дискурса, который проявляет свойства *многомерного интегративного основания* для проектирования коммуникационного пространства социума XXI в.: современное образовательное дискурсивное пространство одновременно «обслуживает» уровни отдельных социальных групп, социума в целом, общего культурного пространства, объединяющего несколько лингвосоциумов.

Формирование рекуррентности образовательного дискурса в значительной степени обусловлено влиянием бизнес-дискурсов (корпоративного, маркетингового); при этом РЕ образовательного дискурса имеют форму преимущественно интернационализмов (при том, что когнитивные и аксиологические характеристики формируются, как правило, в «родном» социуме). Образовательный дискурс оказывает значительное влияние на рекуррентность европейского бизнес-дискурса, что находит выражение, в первую очередь, в формировании процедурной рекуррентности.

Освоение знаний в понятийном аппарате новых научных парадигм манифестирует *рекуррентность как синергетическую форму презентации актуального знания в дискурсивном пространстве*. Рекуррентность является своеобразной системой координат, отражающей и одновременно задающей актуальное развитие дискурса в его научном, профессиональном и социальном измерении.

Очевидно, что РЕ представляют собой *комплексные универсальные оперативные единицы языкового сознания личности*, способные представлять разные единицы ментального пространства, возникающие в мыслительной деятельности человека в виде ее оперативных единиц: представлений, образов, понятий, фреймов, схем и т. п.

Перечисленные свойства РЕ свидетельствуют о важном лингводидактическом ресурсе РЕ – способности выступать в качестве системного основания процессов формирования языковой и «вторичной» языковой личности, реализующего содержательный аспект ее лингвокогнитивного моделирования, а также рассматривать ее *как комплексную оперативную единицу содержания обучения эффективному общению*.

Анализ свойств рекуррентной лексики, а также результаты опытного обучения дают веские основания для заключения о том, что РЕ, способные репрезентативно представлять лингвокогнитивное пространство социума на определенном этапе его развития, *в лингводидактических целях* также могут эффективно выступать в качестве *системообразующего фактора*, позволяющего реализовывать целостную компетентностную модель обучения межкультурной иноязычной коммуникации на актуальном социолингвистическом основании. Более того, свойства этого пласта лексики (ее «подвижность», социальная «заряженность») позволяют создавать поливариантную образовательную среду, отвечающую интересам каждого субъекта учебной деятельности, обеспечивать конструктивный характер этой деятельности.

Специфика РЕ предъявляет особые требования к процедуре их отбора в качестве содержательного компонента модели обучения эффективному общению в рамках интеркультур (в понимании И. И. Халеевой). С лингводидактической точки зрения целесообразно организовать отбор не множества отдельных РЕ, а систему *рекуррентных многоуровневых содержательных структур* – сегментов, или контуров, концептуального поля рекуррентности, компонентный состав которых лишь частично определен (в основном, за счет прогнозирования единиц с достаточно высокой степенью культурной значимости – национально-культурных и социокультурных РЕ) и предполагает наполнение соответствующим актуальным социолингвистическим контентом в

процессе учебной деятельности. В зависимости от конкретных социолингвистических условий в качестве “опорной” РЕ в таких ad hoc структурах может выступить любая *актуальная* составляющая очерченного контура, в том числе и условная, на этапе перспективного планирования учебного процесса существующая лишь как потенциальная возможность.

Лингводидактические возможности подобного лингвокогнитивного проектирования целесообразно связать с реализацией социальной обучающей модели, в рамках которой осуществляется *контурное проектирование концептуального поля рекуррентности посредством полиперспективного моделирования рекуррентных содержательных структур*. При этом обучение осуществляется в процессе совместной *проектной деятельности преподавателя и обучающихся* межкультурному (профессиональному) общению и реализуется *в системе лично значимых образовательных продуктов* как конструктивного основания для формирования субъектом учения новых социально значимых смыслов; проектирование носит *контурный характер*, что предполагает: установление преподавателем в концептуальном поле рекуррентности *опорных точек* (рекуррентных единиц) и создание на этой основе подвижной *конфигурации*, вариативное наполнение которой актуальным социолингвистическим содержанием осуществляется субъектами учебной деятельности.

Формируемая таким образом *рекуррентная содержательная структура*, опосредуя функциональные корреляты в родной и осваиваемой лингвокультуре и делая их объектом целенаправленной рефлексии, закладывает новые *социально значимые механизмы полиперспективного восприятия действительности*, формируется *диалогичность сознания*, что позволяет личности легче проникать в суть происходящих в мире событий и явлений; образуются *социально значимые смыслы более высокого порядка*, поскольку личность не ограничивается узкокультурными интересами одного лингвосоциума, а “вписывает” их в систему общих / общечеловеческих ценностей.

Обучающая стратегия предполагает *увеличение степени конструктивного участия студента* в проектировании рекуррентных содержательных структур за счет постепенного сокращения задаваемого преподавателем множества опорных точек в концептуальном поле рекуррентности и развития на этой основе способности и готовности обучающегося к адекватной самостоятельной реконструкции релевантного сегмента концептуального поля рекуррентности в рамках соответствующей интеркультуры.

Технологической доминантой, в наибольшей степени отвечающей разрабатываемой обучающей стратегии, является ориентация на создание

студентом *личностного образовательного продукта* как фокуса преломления лично и социально значимого в картине мира языковой личности; при этом *специфичным для лингводидактики* личностным образовательным продуктом обучающегося является *формирование новых социально значимых смыслов* в его картине мира – основания для последующих конструктивных преобразований в общей системе смыслов как личности, так социальной группы / социума в целом.

Томсон Г.В., МГИМО

**ЮРИСЛИНГВИСТИКА. ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ
В ЯЗЫКЕ ЗАКОНОВ И ПОСТАНОВЛЕНИЙ**

Модальность – это функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношений высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. В связи с этим различают объективную модальность, которая выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности и ирреальности, и субъективную модальность, т.е. отношение говорящего к сообщаемому (Виноградов 1950:49).

Предметом нашего исследования является язык законов и постановлений, т.е. в качестве говорящего выступает «буква закона». Отсюда отношение говорящего в связи, которая устанавливается им же между содержанием высказывания и действительностью, ограничивается четырьмя факторами коммуникации: «говорящий» - законодатель, «собеседник» - гражданин (физическое или юридическое лицо), «содержание высказывания» - закон, постановление, «действительность» - место пребывания или проживания. Тем самым исключается субъективность модальности языка законов и постановлений.

Обращение к внешнелингвистическим факторам коммуникативной ситуации в рамках прагмалингвистических исследований помогает нам в оценке модальности языка законов и постановлений. Согласно исследованию Л.А. Ноздриной, рассматриваются три категории:

- 1) прямого/косвенного высказывания;
- 2) категория контактности между партнерами;
- 3) категория категоричности/некатегоричности (Ноздрина 2009: 2007-2009).

Последняя охватывает типы текстов, выдержанные в категоричном тоне (команды, приказы, инструкции, юридические документы).

Модальность в общем языке охватывает всю гамму реально существующих в естественном языке разноаспектных и разнохарактерных способов квалификации сообщаемого. В состав модального поля входят следующие конституенты:

- 1)наклонения: индикатив, конъюнктив, императив;
- 2)устойчивые словосочетания с грамматической направленностью (модальные глаголы + инфинитив и др.);
- 3)модальные слова и части речи, выполняющие функции модальных слов;
- 4)односоставные предложения (инфинитивные, причастные);
- 5)псевдопричастные предложения (самостоятельные предложения в форме придаточных);
- 6)структуры сложноподчиненных предложений и подчинительные союзы (Гулыга, Шендельс 1969:85).

Совокупность взаимодействующих средств образуют систему – грамматико-лексическое поле. Модальное поле обладает сложной семантической структурой в общем языке.

В законах и постановлениях модальность ограничивается категорией «категоричности», которая включает в себя семантическое поле «имею право/не имею права, обязан/не обязан». Палитра средств выражения данного семантического поля достаточно широка:

- 1)модальные глаголы können, dürfen, müssen, sollen + Infinitiv;
- 2)словосочетания и конструкции
 - berechtigt sein /nicht berechtigt sein, das Recht haben/kein Recht haben,
 - verpflichtet sein/nicht verpflichtet sein, Pflicht haben/keine Pflicht haben,
 - haben (sein)...zu+Infinitiv,
 - структуры сложноподчиненных предложений и подчинительные союзы (wenn, indem);

3) наклонения: индикатив, конъюнктив, императив.

Обобщая результаты исследования модального поля языка законов и постановлений мы выделяем три ряда выражения модальности в рамках изъявительного и повелительного наклонений:

1. – мочь (быть вправе): können, dürfen (очень редко и в основном в Основном законе); berechtigt sein, das Recht haben
 - быть не вправе: nicht berechtigt sein, kein Recht haben (nicht können отсутствует)
2. – быть обязанным: müssen; sein (haben)...zu+Infinitiv; verpflichtet sein; die Pflicht haben
 - обязанность административных органов выражается повелительным наклонением (в форме индикатива, 3 л., ед.ч., настоящее время)
 - sollen: выражение необходимости в будущем, которая не является неизбежной (Справочник 2002:32).

Предметом нашего исследования заявлены формы выражения модальности в языке законов и постановлений. Хотелось бы обратиться ко второму ряду выражения «обязательности», а именно к обязанности административных органов, которая выражается повелительным наклонением (Справочник 2002:32). При этом приводятся примеры: «Компетентный орган выдает..., направляет...». Автора данной работы смутило определение форм «выдает, направляет» как форм в повелительном наклонении. После тщательного изучения грамматик немецкого языка мы нашли ответ на этот вопрос, который нам кажется, многие бы из нас поставили. В разделе 4 «Aussageweise» (Способ высказывания) пункт с) «Imperativ» (Befehlsform) после знакомых нам форм глагола в повелительном наклонении следуют способы выражения повелительного наклонения с помощью модальных глаголов (Duden 1962:126-128):

a) Mit «sollen» (mehr subjektive Notwendigkeit, Aufforderung): Du sollst still sein!

b) Mit «müssen» (mehr objektive Notwendigkeit, Zwang, Gebot): Du musst jetzt still sein!

c) Mit «lassen» (zulassende Aufforderung): Lass uns tanzen! Lass uns gehen! Lass dich ja nicht wieder sehen!

d) Mit «wollen» (willensmäßig bestimmte Aufforderung): Wir wollen lieber zu Fuß gehen! Wollt ihr endlich still sein!

e) Mit «dürfen» (mehr moralisch gefärbte Aufforderung): Ihr dürft nicht so laut schreien!

f) Mit «mögen» (wünschende Aufforderung): Mögest du den ersten Schritt tun!

И что представляет для нас особый интерес – это следующий раздел «Andere sprachliche Möglichkeiten, einen Befehl auszudrücken» (Иные языковые возможности выражения приказа). И именно в этом разделе «Грамматики современного немецкого языка» Дудена мы нашли ответ на наш вопрос в пункте 4 – 3 л., индикатив, наст. время, которое используется для выражения повелительного наклонения (Imperativ), долженствования.

Приведем только один пример, хотя данная форма выражения встречается почти в каждой статье Основного закона и в каждом параграфе Германского гражданского уложения, где отсутствуют выше названные формы долженствования (müssen, verpflichtet sein/Pflicht haben; haben (sein)...zu+Infinitiv).

Art. 66 GG [Verantwortungsverteilung in der Bundesregierung; Richtlinienkompetenz des Bundeskanzlers]

Der Bundeskanzler bestimmt die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung. Innerhalb dieser Richtlinien leitet jeder Bundesminister

seinen Geschäftsbereich selbständig und unter eigener Verantwortung. Über Meinungsverschiedenheiten zwischen den Bundesministern entscheidet die Bundesregierung. Der Bundeskanzler leitet ihre Geschäfte nach einer von der Bundesregierung beschlossenen und vom Bundespräsidenten genehmigten Geschäftsordnung.

Ст. 65 ОЗ [Распределение ответственности в Федеральном правительстве; полномочия Федерального канцлера на определение основных направлений]

Федеральный канцлер определяет основные направления политики и несет за это ответственность. В пределах этих основных направлений каждый федеральный министр самостоятельно и под свою ответственность ведет дела в своей области. О разногласиях между федеральными министрами решает Федеральное правительство. Федеральный канцлер ведет дела правительства в соответствии с регламентом, принятым Федеральным правительством и одобренным Федеральным президентом.

Хочется надеяться, что проведенная нами работа будет иметь практический выход. Прежде всего это касается практики перевода законодательных актов, особенно, если исходным языком является русский, а также будет учтена при написании курсов по юридическому переводу.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. / Труды института русского языка. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1950.
2. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. – М., 1969.
3. Ноздрин Л.А. Интерпретация художественного текста. Поэтика грамматических категорий. – М., 2009.
4. Справочник по нормативной технике/Язык законов и постановлений. – М.: Бек, 2002.
5. Grundgesetz. 2002.
6. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Ленинград, 1962.
7. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Verlag Enzyklopädie, 1991.
8. Rechtsschreibung. Fremdwörter. Grammatik. Th. Knaur, München, 1992.

Федорова Н.Г., ИСАА

**РУБРИКА «ПИСЬМА ЧИТАТЕЛЕЙ В СУАХИЛИЙСКИХ
ТЕКСТАХ»**

Интересный материал для анализа лексической и грамматической категорий речезыкетных стереотипов дает эпистолярный жанр (письма читателей). Речь в письменной форме отличается более строгим соблюдением норм литературного языка, за исключением писем читателей, где стилистически отмечается близость к разговорному суахили, сопряженность с речевой ситуацией. В суахили можно выделить особую рубрику в газетах, например, в газете «Ухуру» («Свобода»), где присутствует речевая ситуация в процессе общения. Речезыкетным штампом является прежде всего подпись под письмом.

Это коммуникативно-функциональная лексика и грамматика языковых единиц, лексико-семантические выражения (прежде всего бытовые ситуации): выражения просьбы, вежливости, в первую очередь определенные нормы обращения ко второму лицу или к целому коллективу.

Существуют определенные глаголы, которые формируют эти конструкции: ---omba, просить, -taka, хотеть, требовать, -eleza, объяснять, -sema, говорить, ----ambia, рассказывать, -endelea, продолжать. Nadai nitoe maoni yangu. – Я требую, чтобы мне разрешили высказать свое мнение. Niendelee kusoma? – Мне продолжать читать? Shikamoo. – Приветствие, обращенное к старшему по возрасту: Я у ваших ног, здравствуйте. Ответом на это приветствие является слово «marahaba» - здравствуйте. Asha, uangalie hara. – Аша, посмотри сюда!

В суахилийской официальной речи встречаются вопросительные конструкции с вопросительным словом je, которое образует, прежде всего, общий вопрос, являясь интонационным центром: Je, atakuja kesho? – Что, он прибудет завтра? Своеобразным штампом служит концепция, в которой вопросительному je предшествует глагол –uliza, спрашивать. Вопросительное значение может быть выражено также сочетанием вопросительного слова je с любым вопросительным словом, например, mbona, почему?, lini, когда? Таким образом, перед нами, прежде всего, интонационная обусловленность, а также конкретное вопросительное значение, выраженное в контекстуальной форме определенного вида предложения.

Особое внимание можно уделить рассмотрению лексико-грамматических особенностей глаголов, выражающих различные оттенки долженствования, возможности, предположения. Эти глаголы имеют широкую сферу употребления и свою специфику. Их можно разделить по таким особенностям на две группы: группа глаголов со значением возможности и группа глаголов, выражающих предположение. Это

глаголы с модальным значением, выражающие отношение исполнителя действия к самому действию. В суахили можно выделить модально-вспомогательные глаголы: -lazimu, быть должным, необходимым, -bidi, быть обязанным, вынужденным, -pasa, быть должным, необходимым, -faa, быть нужным, надлежащим.

Как правило, они употребляются в неопределенно-личной форме с субъектным показателем -i и соответствуют русским безлично-предикативным словам: следует, нужно, необходимо, годится. Исполнитель действия, если он указан, стоит в форме инфинитива или желательного-побудительного наклонения. Основной единицей речевого общения в суахилийском тексте является высказывание, а также деление разговорной речи на реальную и книжно-литературную. Предполагается при этом интенсивное изучение реальной разговорной речи, представленной в двух вариантах: бытовой и деловой. Письменная речь – стилистическая разновидность речи, нормализованная речь, фиксируемая на письме.

Для лексико-грамматического анализа мы берем суахилийскую газету «Хабарилео» (2012. № 10. С. 5). Текст для перевода: «Его нашли умершим в Доме для приезжих», автор Глория Теша. Старший полицейский Округа Илала Фаустин Шилогиле сказал, что в первом столкновении Рено Куйа (возраст 58 лет), житель Кивалани (Дар-эс-Салам) был обнаружен мертвым в постели в комнате в Доме для приезжих. Он не был ранен и не оставил каких-либо завещаний. В это время у него было обнаружено высокое артериальное давление и сахарный диабет. Доктор запретил ему пить алкогольные напитки, но умерший не внял его советам.

На стр. 7 предлагается письмо нашего корреспондента из Тариме, который сообщает следующее: «Гачума и еще трое выступают против членов Верховного Совета и действующего генсека». [NEC]. Сейчас представитель этой партии, известный бизнесмен озерной области Христофер Мвита Гачума. Выступая с речью в своем офисе, секретарь Революционной партии района Тариме Морис Адриан назвал членов этой партии преследующими одну цель – помешать руководству этой партии выполнять свою функцию. Среди них действующий секретарь района Тариме Майро Марва владеет бензоколонкой в городе Тариме.

Обращение к читателю. Предлагается адрес редактора: почтовый ящик 9033 Dar Es Salam, Tanzania. Электронная почта: Bagua pere: Nabarileo & Dailynews.tsn.com. Далее господин Yodbees Lema, его фотокарточка и далее текст письма, направленного в его адрес: автор этого письма советует ему довести до конца то, что он задумал. Его обидели, и он не должен этого забывать.

Khamis

Hintay hintay
2003@yahoo.com

Халима объявляет о своем браке с Джошуа Нассари. Я молю Бога, чтобы Он благословил Халиму Мзее и Джошуа Нассари, которые собираются стать мужем и женой. Я знаю, что брак – нешуточное дело и они должны это знать и подать заявление в брачную контору для того, чтобы ускорить регистрацию брака.

Paulina Mpiwa
Poulampiwa S
yampiwa.yahoo.com

Обилие рекламных объявлений в газетах Восточной Африки способствует возрастанию роли СМИ. Такого рода объявления могут иметь императивный оттенок, например, к читателю газеты «Acha uzembe barabara ili kuerusha ajali barabarani» (Ухуру. 2005. № 10. С. 14). «Прекрати нарушать правила уличного движения, и тогда ты сможешь избежать аварии».

Хабарилео, № 10. 2012

Епископ призывает христиан думать не только о роскошной жизни.

Наш корреспондент в Додоме Сифа Лубаси

Христиан в нашей стране призывают следовать традиции пасхального праздника: в пасхальную ночь не злоупотреблять спиртным и избавиться от вредных привычек. Сильвестр Теди из интернациональной евангелистской церкви Ипагала в Додоме призвал верующих радостно, в мире и спокойствии, отметить этот великий праздник. Он сказал, что Пасха – такой праздник, когда люди не только пьют и едят, но прежде всего почитают Иисуса и его страдания. Родители должны следить за своими детьми, чтобы дети могли чтить Иисуса и быть рядом с членами семьи, и все могли бы оставаться довольными друг другом. Воскресение Христово означает возвращение мира и любви, победу разума у людей верующих и избавление от вредных привычек.

Новости из Таборы

Письмо в редакцию газеты «На Лука Рафаэль», Табора

Фонд медицинского страхования посылает в дар простыни некоторым больницам в Таборе. Весь дар составляет 700 простыней районным больницам в округе Таборы. Всего потрачено 2 850 000 шиллингов. В беседе с нашими корреспондентами глава этого фонда сказал, что этот сделан в честь десятилетия фонда. Каждая больница в округе получит 100 простыней для тех, кто уже лежит в больнице, и 200 простыней для тех, кто поступит в ближайшее время в больницы.

Неоплаченный цемент облагается налогом в Тариме

Автор Самсон Чача, Тариме

Полицейский участок в Тариме и Ройра, при помощи Нкенде Маасна, захватил на границе с Кенией грузовик типа «Скания», принадлежащий бизнесмену из Тариме Лукасу Мараи, в котором находилось 520 мешков цемента. Водитель не заплатил таможенный налог. Начальник полицейского участка Тариме и Ройра, заместитель комиссара полиции Джустис Камугиша сказал, что грузовик был захвачен в конце недели. Он сообщил, что этот грузовик, имеющий номер T713BDY, был направлен в соответствующее учреждение, где можно заплатить пошлину. Недавно шесть работников таможни были отстранены от работы, прежде всего начальник этого участка Саид Гвиле. Он был уличен в сговоре с этими бизнесменами. Глава района Тариме Джон Хэндшевеле и глава округа Мара Джон Тупа неоднократно выражали недовольство работой таможенников и обращались с просьбой к гражданам сообщать полиции о нарушениях таможенного контроля.

День единства Танзании

«Ухуру»,

суббота 26 апреля, 2014, стр. 37

Контролер и ответственное лицо счетной комиссии вместе с трудящимися офиса по подсчету голосов присоединяются к уважаемому доктору Джакайя Мришо Киквете, президенту Объединенной Республики Танзания, а также уважаемому доктору Али Мохаммеду Шейну, президенту Занзибара, председателю Революционного Совета, и ко всем гражданам Танзании и поздравляют всех танзанийцев с пятидесятилетием Объединенной Республики Танзания с Днем единства 26 апреля 2014 г. Мы должны беречь наш союз. Да благословит Всевышний наше единство и всю Африку!

Глава района Тариме Джон Хэндшевеле и председатель деревенского совета Сирари Ньянгоко Пауло обратились к гражданам района и деревень с призывом не покидать свои дома и оставаться на местах. Это переселение угрожает потере домов и их имущества. При этом танзанийцы уничтожают свои дома и лавки. В этом им помогают кенийцы, которые поставляют им огнестрельное оружие. Три недели тому назад было замечено нападение на дома, людей и крупные кражи. Многие танзанийцы стали инвалидами после таких нападений. В этой ситуации, отметил Хэндшевеле, следует призвать на помощь тех, кто отвечает за безопасность граждан. Это председатели пригородных зон, деревень, старейшины районов типа Ритонго, они должны организовать охрану особо важных территорий.

Далее мы обращаем внимание читателя на более краткие письма, весьма распространенные в языке суахили. Первая сторона текста:

Дорогой господин Чума, Господин и Госпожа М. Сикукале, я желаю вам всего наилучшего в этот знаменательный праздник Маулиди и большого счастья перед Новым годом.

Любящий вас М. Сикукале

Почтовый ящик 1000

Кампала,

Уганда

Вторая сторона:

Как заполнять почтовую карту

Большой интерес представляют собой письма, в которых имеются багуа или kibauga, хотя многие из них напоминают обычные письма. Следует отмечать, что граждане Танзании с большим желанием, хотя не всегда, отвечают на них. Мы решили дать в рубрике писем их перевод на русский язык.

Как заполнять почтовую карту

Умение пользоваться почтовой картой необходимо каждому человеку, прежде всего тому, кто хочет сообщить кому-либо необходимые новости или просьбу. Такое письмо должно быть коротким. Важно помнить, что оно должно передавать срочные сведения, т. е. содержать лишь необходимые данные.

Третья сторона:

Kutoka Pangamawe

P.O. Box 101

Iringa

Tanzania

От Элиаса Пангаваме, номер почты 101, Иринга, Танзания

Третье письмо представляет собой перевод с суахили на русский язык. В первую очередь нас интересуют форма конверта и обратная сторона письма.

Письмо имеет гербовую печать, небольшую рамку и место для марки. Автор называет его почтовой открыткой. Приводим полный адрес автора: Господин П. Чума, п. я. 120, Общество рыбаков в Килиндини, Момбаса, Кения.

Почтовые открытки, которые подготовлены вместе с марками, можно купить в каждом почтовом отделении, заплатив 30 центов за каждую.

Карту без марки можно найти в почтовом киоске или в книжном магазине. Цены на марки там ниже, чем на конверты, за исключением специального заказа. Вы можете получить сведения о любой карте в ближайшем от вас почтовом отделении или в книжном магазине.

Итак, изучая письма читателей, мы можем заметить, что они представляют собой довольно любопытный материал для анализа разговорной речи языка суахили.

Филиппов А. О., МГУ

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ
ФРАГМЕНТА РОМАНА В. ГАУФА «DIE MEMOIREN DES
SATANS»)**

Одним из важных аспектов преподавания специальной (юридической) лексики в высшей школе является работа с художественной литературой широкой (беллетристика широкого профиля) или же узкой направленности (детектив, литература смежных жанров). Обращение к такого рода текстам позволяет в полной мере представить различные оттенки, варианты и способы употребления специальной лексики.

Представляется наиболее удобным выбрать текст небольшого объема, повесть, рассказ, если же речь идет о произведении большого объема, уместно выбрать фрагмент, максимально насыщенный специальной лексикой. В качестве примера такого фрагмента может послужить вступление ко второй части не переведенного на русский язык романа Вильгельма Гауфа «Die Memoiren des Satans» («Мемуары сатаны», 1826). Речь в нем идет о юридическом казусе и реальном судебном процессе, связанном с оспариванием авторских прав на курьезное литературное произведение.

В выбранном фрагменте фигурирует множество юридических терминов из самых разных областей специальной лексики.

Прежде всего обращение к художественному тексту позволяет представить широкий спектр синонимических выражений, охватывающий в том числе и контекстную синонимию, что отвечает законам стиля художественного произведения и дает богатую почву для знакомства с разнообразием специальной лексики.

К примеру, обозначение состава преступления: расширительный термин «der Betrug», широко используемый и вне юридического контекста, замещается выражениями более конкретными, обладающими явным юридическим характером «ein literarischer Diebstahl», «unrechtlliche / rechtswidrige Täuschung»; обозначение одного из участников судебного процесса, «обвиняемого», с помощью синонимического ряда «der Angeklagte» – «der Angeschuldigte» – «der Inkulpatete» (с оттеночным значением «подсудимый»).

Анализ фрагмента художественной литературы позволяет также получить представление о различных вариантах реализации одной лексемы, а соответственно и о различных способах словообразования. Например, глагол «klagen – подавать в суд» со словообразующими приставками «an-» («anklagen G. либо wegen Gen. – обвинять») и «ver-» («verklagen j-n wegen Gen. – предъявлять иск»), отглагольные существительные «die Klage – иск / жалоба», «der Kläger – истец» и «der Angeklagte – обвиняемый».

В рамках одного художественного текста, в отличие от текстов юридических, бытующих внутри определенного семантического поля, зачастую встречается лексика разных направлений, например из гражданского и уголовного права. Так, в предложенном тексте, посвященном гражданскому процессу, видим внеконтекстное употребление термина из права уголовного «der Totschläger – убийца».

Не лишним будет заметить, что для юридического языка того времени характерно использование значительного числа заимствований, латинизмов (например, от употребления множественного числа «Акта» вместо «die Akten» и отдельных выражений «auf inpermissen commodum – недозволенная выгода», «opusculum – литературное произведение малой формы» до расхожих оборотов типа «et cetera») и галлицизмов (напр. «cause célèbre» – громкий, на шумевший судебный процесс).

Обращение к художественной литературе помимо описанных выше преимуществ позволяет обеспечить комплексный, междисциплинарный подход в преподавании юридических наук. В художественном тексте вполне естественно встречаются отсылки к конкретным историческим реалиям, в анализируемом фрагменте упоминается помимо прочего *Corpus juris civilis*, также известный как «Свод Юстиниана». Несомненно полезным и уместным в данной связи будет краткий экскурс в историю права германских земель и объединенной Германии. Так при описании судебного процесса автор ссылается на схожие разбирательства, поскольку в начале XIX в., когда был написан роман, немецкая правовая система обладала некоторыми чертами прецедентного права.

Обращение к художественной литературе при изучении специальной лексики дает возможность не только продемонстрировать различные примеры употребления такой лексики, но и представить исторический контекст ее употребления.

Выбранный фрагмент дает некоторое представление о судебной системе Германии XIX века и ее институтах («das Gericht», «das Kriminalgericht», «das Gefängnis»), юридических процессах («die Untersuchung», «der Prozess», «die Session»), различных юридических должностях (как устаревших «geheimer Hofrat», «der Justizrat» и «der

Oberjustizrat», так и актуальных «der Jurist», «der Rechtsgelehrte»), сводах законов и законодательных актах («Strafgesetzbuch – уголовный закон»), документообороте («die Akte», «die Aktenkammer», «das Referat»).

Наконец, при знакомстве со специальной лексикой на базе художественной литературы представляется небезынтесным обратить внимание на случаи проникновения такой лексики в прочие слои языка (двойное, омонимичное употребление глагола «gestehen»: «признавать», обычно в качестве вводного слова, и «признавать вину, признаваться»; «zitieren»: «цитировать» и «вызываться в суд / к начальнику, вызывать повесткой»), а также на употребление подобной лексики в сопряжении с разговорным уровнем языка или же на случаи ироничного употребления подобных выражений (не случайно вымышленный город, в котором происходит смехотворный, с точки зрения автора, процесс носит название «Klein Justheim – город местечкового правосудия»).

Например, вместо идиомы «начать процесс – einen Prozeß anstrengen» или же «вести процесс – einen Prozeß führen» видим выражение «быть втянутым / впутанным в тяжбу – in einen Prozeß verwickelt werden».

Таким образом, преподавание специальной (юридической) лексики на материале художественной литературы представляется уместным и плодотворным и позволяет дать представление о широком спектре употребления такой лексики, возможностях синонимии внутри корпуса юридической лексики, дает историческую перспективу на развитие не только языка, но и правовой системы страны.

Хайруллин В.И., БашГУ

ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ: ПРИНЦИП НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Одним из основных принципов, принятых Ф.М. Достоевским при написании романа «Преступление и наказание», является принцип неопределенности. Неопределенность у Ф.М. Достоевского выражается целым рядом способов, наибольший интерес из которых для нас представляют слова «кажмости» «как бы» и «как будто».

Настоящее исследование посвящено рассмотрению способов перевода высказываний, содержащих данные лексические единицы, на английский язык. Материалом исследования служит первая глава произведения, которая представляет собой «исходную точку» описания и задает тон неопределенности всему повествованию, которое открывается предложением, явно отмеченным «печатью» неопределенности:

В начале июля, в чрезвычайно жаркое время, под вечер один молодой человек вышел из своей каморки, которую нанимал от жильцов

в С-м переулке, на улицу и медленно, *как бы* в нерешимости, отправился к К-му мосту (Достоевский 1972: 3). (Курсив мой. – В.Х.)

On an exceptionally hot evening early in July a young man came out of the garret in which he lodged in S. Place and walked slowly, *as though* in hesitation, towards K. Bridge (Dostoevsky 200: 3).

Признаками неопределенности в данном случае выступают в русском высказывании: местоимение «один», локативные модификаторы «С. переулок», «К. мост»; в английском высказывании – неопределенный артикль *a*, локативные модификаторы *S. Place*, *K. Bridge*, и конечно же, единицы «как бы» *as though*. Слова «кажмости» «как бы» и «как будто» чрезвычайно частотны. Более того, глава начинается с использования «как бы» и завершается предложением, в котором наличествует «как будто», что создает эффект рамочности: события, описанные в главе, помещены в своего рода «рамку неопределенности».

Как следует из приводимых примеров, «как бы» и «как будто» в английском переводе представлены также словами «кажмости» - *as though* и *appeared*, однако этот вариант наблюдается далеко не во всех случаях.

По данным лексикографических источников, «как бы» и «как будто» своими англоязычными вариантами имеют *as if* и *as though* (Оксфордский 1994: 269), например:

Звонок брякнул слабо, *как будто* был сделан из жести, а не из меди (Достоевский 1972: 5-6).

The bell gave a faint tinkle *as though* it were made of tin and not of copper (Dostoevsky 2000: 6).

Однако в целом ряде случаев русские высказывания, содержащие единицы «как бы», «как будто», переводятся на английский язык без использования варианта *as though*. Наиболее частотным способом перевода в подобных случаях оказывается такой, при котором используются иные признаки неопределенности, в частности, местоимения *some* или *somewhat*:

Был тут и еще один человек, с виду похожий *как бы* на отставного чиновника (Достоевский 1972: 9).

There was another man in the room who looked *somewhat* like a retired government clerk (Dostoevsky 2000: 10).

Если недосказанность рассматривается специалистами как нормативное явление английской речи, то многократное, настойчивое употребление единиц неопределенности в русской речи привлекает к себе внимание своей необычностью. «Как бы» может использоваться Ф.М. Достоевским неоднократно даже в рамках одного высказывания:

Но скоро он впал *как бы* в глубокую задумчивость, даже, вернее сказать, *как бы* в какое-то забытьё, ... (Достоевский 1972: 4).

Подобные примеры представляют особый интерес, поскольку в переводе на английский язык мы не наблюдаем признаков неопределенности: неопределенность теряется, погашается, в результате английское высказывание становится определенным и однозначным, в нем нет недосказанности и хезитации, характерных для оригинального варианта:

Soon he sank into deep thought, or more accurately speaking, into a complete blankness of mind; ... (Dostoevsky 2000: 4).

Иллюстративные подсчеты показывают, что в тексте первой главы, объем которой составляет 15560 печатных знаков, или 2050 слов, слова «кажимости» «как бы», «как будто» используются 13 раз, тогда как в переводе главы (объем переводного текста 17070 печатных знаков, или 3250 слов) *as though* встречается 7 раз. Однако следует принять во внимание, что в английском тексте используются также глаголы «кажимости» *appear* и *seem*... теперь этот особенный звон *как будто* вдруг ему что-то напомнил ... (Достоевский 1972: 6).

...now its peculiar tinkle *seemed* to remind him of something ... (Dostoevsky 2000: 6).

По нашим подсчетам, признаки неопределенности, представленные в переводном английском тексте единицами *as though*, *seem*, *appear*, сохраняются лишь в 69 % случаев, причем переводческая потеря признаков неопределенности, очевидно, имеет место по всему тексту произведения. Ср. высказывание с одной из последних страниц:

Что-то *как бы* пронзило в ту минуту его сердце; ... (Достоевский 1972: 435).

Something stabbed him to the heart at that moment (Dostoevsky 2000: 460).

Высокая частотность слов неопределенности (примерно на 6100 слов русского текста приходится 25 слов «как бы», «как будто») не случайна. Произведение поражает необычайным разнообразием типов и разновидностей слова (Бахтин 2011), одним из проявлений которого служат именно слова «кажимости». Ф.М. Достоевский разбрасывает по тексту эти знаки, сигнализирующие о том, что признаковое слово употреблено в каком-то особом, пока еще неуловимом смысле, и эта специфичность многообразна и многозначительна. Кроме того, неопределенность выполняет более общую роль: неопределенность текста есть отзвук неопределенности в суждениях человека, наличие ее в русском характере и, в частности, в характере Раскольникова. Неопределенность сквозной линией проходит через все произведение, поскольку это качество является одним из наиболее ярких черт личности героя, и она «очень идет к его фантастическому поступку» (Страхов 2011; Особенности 2011). (В скобках отметим, что с позиций

неопределенности героя также характеризует и его первый внутренний монолог, в котором Раскольников дает самооценку, сигнализирующую о неопределенности и раздвоении личности героя, находящегося в борьбе между рассудком и чувством, борьбе, которую можно назвать матрицей альтернативы «за» и «против» (Carabine 2000: xii). В результате его рассуждений мы понимаем, что в этой матрице не только регистрируется его глубоко раздвоенное непоследовательное сознание, но и очевидность того, что неспособность дать четкое название своему «делу», «предприятию» неминуемо приведет по совершении этого «дела» к саморазрушительному концу).

С переводоведческой точки зрения в английских высказываниях, отмеченных потерей знака неопределенности, или иными словами, в высказываниях с «погашенной» неопределенностью, наблюдается прием импликации, при котором признак, присутствующий в высказывании исходного языка, отсутствует или подразумевается (имплицуется) в высказывании переводящего языка. Этот прием имеет широкое распространение, например:

Квартирная же хозяйка его, у которой он нанимал эту каморку с обедом и прислугой, помещалась одною лестницей ниже, *в отдельной квартире*, ... (Достоевский 1972: 3).

The landlady, who provided him with garret, dinners and attendance, lived on the floor below ... (Dostoevsky 2000: 3).

В данном случае в переводе имплицуется признак «отдельная квартира», однако он легко выводится: речь идет о многоэтажном многоквартирном доме. Лестницей, или этажом ниже, помещалась квартира, в которой жила хозяйка.

Совершенно иное дело, когда речь идет о признаках неопределенности, имеющих принципиальное значение для автора. Эти признаки, как указывалось, не случайны, они намеренно многочисленны, поскольку помогают характеризовать героя. «Погашение» этих признаков, кстати, наблюдаемое не только относительно единиц «как бы» и «как будто», но и других единиц неопределенности, например, «почти» (ср.

... ему непременно надо было проходить мимо хозяйкиной кухни, *почти* всегда настежь отворенной на лестницу (Достоевский 1972: 3).

... he was obliged to pass her kitchen, the door of which invariably stood open (Dostoevsky 2000: 3)),

на наш взгляд, не может получить какого-либо оправдательного объяснения.

Конечно же, переводческие потери неизбежны. Иногда переводческая потеря может компенсироваться в какой-либо другой части текста, однако компенсации в отношении признаков

неопределенности в рассматриваемом произведении мы не наблюдаем, что огорчает. Потеря признака неопределенности в 31% случаев – большая величина, которая может вести к неполной выраженности авторского мессиджа, состоящего в стремлении передать идею неопределенности контура событий и характеров. «Как бы» и «как будто» русских высказываний в значительной степени потенцируют идею неопределенности, которая в переводе оказывается представленной не настолько ярко, как в русском тексте. Она слабеет, блекнет, стирается.

Переводческие потери как нельзя лучше иллюстрируют явление, которое можно назвать *looking glass effect*, то есть «зеркальным эффектом». Мы принимаем положение Р.О. Якобсона о том, что ‘all cognitive experience and its classification is conveyable in any existing language’ (Jakobson 1959: 232). Иными словами, все, что выражено средствами одного языка, может быть выражено средствами другого языка. Вместе с тем, когда речь идет о переводе, это положение Р. Якобсона может несколько видоизмениться следующим образом: то, что выражено средствами исходного языка, выражается средствами переводящего языка так, как реальность отражается в зеркале – то, что справа, оказывается расположенным слева, цвета, их яркость и четкость несколько блекнут и стираются, а некоторые детали и вовсе могут теряться. «Зеркальный эффект» помогает объяснить случаи, когда одни события, экспрессивно и ярко представленные в исходном языке, теряют часть своей выразительности при переводе на другой язык. Этот эффект помогает в объяснении переводческих потерь в отношении принципа неопределенности – неопределенность русского текста Ф.М. Достоевского в некоторой степени «погашается» в переводе произведения на английский язык, точно так же, как стираются и «гаснут» реальные краски в зеркальном отражении.

В результате проведенного исследования можно сделать следующий основной вывод.

Переводоведческий анализ материала, содержащего признаки неопределенности в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», дает возможность нового прочтения произведения. Авторский мессидж неопределенности в переводном тексте оказывается выраженным не настолько ярко по сравнению с текстом произведения на языке оригинала. Это ведет к недосказанности авторской позиции в отношении описываемых событий и персонажей. Плодотворным представляется рассмотрение переводческих трансформаций с позиций «зеркального эффекта», дающего возможность объяснить некоторые потери, которые имеют место в переводе, в том числе потери признаков неопределенности.

Список литературы

- Бахтин М.М. Из работы «Проблемы поэтики Достоевского» // <http://claw.ru/book12/15_2.htm> (accessed 17 August 2011)
- Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1972. 438 с.
- Оксфордский русско-английский словарь. М.: Баркалая и Ко., 1994. 913 с.
- Особенности стиля и язык произведений Ф.М. Достоевского // <<http://spb-tei.ru/2007/04/25>> (accessed 17 March 2011)
- Страхов Н.Н. Преступление и наказание // <<http://author-dostoevsky.ru/index/php?wh>> (accessed 17 March 2011)
- Щукарева Н.С. Способы выражения некатегоричности высказывания в английском языке // Функциональный стиль научной прозы. М.: Наука, 1980. С. 198-206.
- Carabine, K. Introduction // Fyodor Dostoevsky. Crime and Punishment. Ware: Wordsworth Editions Ltd., 2000. P. v-xxvii.
- Dostoevsky, Fyodor. Crime and Punishment / Translated by Constance Garnett. Ware: Wordsworth Editions Ltd., 2000. 485 p.
- Jakobson, R. On Linguistic Aspects of Translation // Brower, R.A. (ed.) On Translation. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1959. P. 232-239.

Хазиева Р.Р., БашГУ ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИЙСКОГО ЛИДЕРА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В современном обществе, где информация играет решающую роль, очень важно понимать значение СМИ в формировании образа государства на мировой арене. В условиях тотальной информатизации средства массовой информации являются зеркалом современного мира и главным инструментом просвещения аудитории о происходящих событиях. Исходя из того, что в языке заложено определенное мировоззрение и идеология, тексты массовой информации, являясь сегодня одной из самых распространенных форм бытования языка, не столько отражают окружающую действительность, сколько интерпретируют ее, что ведет к формированию устойчивых образов и соответствующей идеологической позиции. В современной публицистике регулярно дается оценка эффективности работы политических лидеров, так или иначе пытающихся сохранить и упрочить свое конкурентное преимущество перед другими политиками. Желание современных журналистов изменить общественное мнение во многом определяется той оценкой, которую они дают тому или иному политическому деятелю,

не стремящемуся, по их мнению, изменить сложившуюся политическую, социальную и экономическую обстановку к лучшему (Чудинов, 2009:26).

Целью данной статьи является анализ некоторых видов речевой агрессии (дискредитация, инвектива как номинация, ярлык, агрессивная метафора, эксплицитное указание на профессиональную некомпетентность, сравнение, отождествление, ирония, цитация) в современном англоязычном политическом медиадискурсе на примере формирования образа Путина в глазах англоязычного читателя.

Вслед за С.В. Ивановой, мы понимаем дискурс СМИ как «сиюминутный срез языкового и культурного состояния общества, поскольку в силу своей природы он отражает как языковое, так и культурное статус-кво социума» (Иванова 2008:30). Идеологическая направленность медиатекста подразумевает использование контент-технологий, которые понимаются как «информационная система использования совокупности языковых средств речевой манипуляции для целенаправленного управления восприятием действительности массовой аудиторией» (Иванова 2008:30). К наиболее частотным способам речевой манипуляции относится реализация таких социокультурных оппозиций, как «хорошо/плохо», «свой/чужие».

В рамках настоящего исследования феномены «свой» и «чужой» трактуются как многоаспектное знание, структурируемое конкретным субъектом познания в концептуально сложный формат — частную когнитивную матрицу как систему осмысления ядерных компонентов в различных концептуальных областях (Болдырев 2009:27).

Характеризуя агрессивное речевое поведение в журналистских текстах, ученые подчеркивают его осозанный характер: это «целенаправленное, мотивированное, контролируемое негативное воздействие, предполагающее сознательный выбор, как речевых стратегий, так и языковых средств. Речевая агрессия, направленная на читателя и/или референта журналистского текста, может осуществляться как на аксиологическом уровне, навязывание негативного отношения к референту высказывания, так и на когнитивном, вторжение в когнитивное пространство адресата, привнесение нового, негативного содержания в смысловую структуру его концептов, либо изменение соотношения их смысловых компонентов» (Коряковцева 2008:316). На когнитивном уровне анализа речевой агрессии «на первый план выдвигается установка на создание конфликтных зон в ценностно-смысловом пространстве целевой аудитории» (Чанышева 2012:5). На страницах газет нередко применяется стратегия дискредитации когнитивного плана, которая представляет собой специфический способ обработки информации. Цель когнитивной стратегии заключается в том,

чтобы помочь адресату в самой процедуре интерпретации информации (принять, соотнести с уже известным и осознать как личное знание), а затем перейти к заданным выводам и обобщениям. В рамках стратегии дискредитации, намеченный план подрыва доверия к власти реализуется благодаря введению в сознание адресата информации, содержание которой является своего рода обвинением «противника» в несостоятельности политического курса. Приведем фрагменты из публикаций:

a) Mr. Putin's public flirtations with the trappings of Russian tsarism—including its Russian Orthodox faith and imperialist, anti-Western ideology—are sometimes cited as reflections of a deep-seated desire to reestablish control over the newly independent countries that emerged from the wreckage of the Soviet Union. Unfortunately Vladimir Putin's campaign to redraw the map of Europe by force does not count as normal. Mr. Putin has torn up every rule of peaceful international statecraft. (The Times).

b) Despite the annexation of Crimea, a bloody six-month separatist war in eastern Ukraine and crackdowns on gays, journalists and opponents at home, Putin can still boast some powerful European friends (The Newsweek).

Использование имплицитных языковых средств играет очень важную роль в формировании оппозиции «свой - чужой» в политическом дискурсе, т.к. именно имплицитные средства позволяют наиболее эффективно реализовывать функцию агрессивного воздействия.

c) He also has a dramatically different worldview than the leaders of Europe and the U.S. He does not share Western leaders' reverence for international law, the sanctity of borders, which Westerners' believe should only be changed through negotiation, due process and rule of law. He has no concern for human and political rights. Above all, Mr. Putin clings to a zero-sum worldview. Contrary to the West's belief in the importance of win-win relationships among nations, for Mr. Putin every transaction is win-lose; when one party benefits, the other must lose. For him, attaining, keeping and amassing power is the name of the game (The Wall Street Journal).

Употребление таких средств как сравнение, отождествление дает возможность автору претендовать на объективную оценку рассматриваемой проблемы, т.к. читатель не осознает, что он является объектом манипуляторских действий, цель которых - навязать определенную оценку событий.

d) Even if the opinion polls that suggest Putin enjoys sky-high popularity in Russia today are credible, we should not make the mistake of confusing Putin with Russia. Adolf Hitler also enjoyed huge popularity once, as did Slobodan Milosevic (The Guardian).

На страницах западных интернет-изданий можно встретить следующие примеры: e)“Vladimir Putin is Stalin's spawn”, “Is Vladimir

Putin the new Stalin?”, “Is Vladimir Putin another Adolf Hitler?”, “Russian President Vladimir Putin, the former KGB colonel and head of the Federal Security Bureau, is playing a decidedly different game”. Вторичная номинация политических событий, явлений или личностей с помощью данных единиц гарантирует негативный эмоциональный ответ со стороны западной аудитории, так как косвенно апеллирует к архетипическим представлениям о зле. Не случайно западная пресса, стремясь вызвать и закрепить в массовом сознании страх перед Россией, очень часто прибегает к дискредитации ее лидера, в том числе, и посредством подобных ярлыков.

Инвектива представляет собой лексическую единицу либо оборот, имеющие эмоционально-оценочную окраску и способна выступать в речи как средство вербальной агрессии (оскорбления, обиды, девалоризации личностных качеств адресата и т.д.). В бытовом общении для пренебрежительного отношения к субъекту используется инвективная номинация. С такой же целью подобный прием используется в текстах СМИ:

f) The ex-KGB agent had learned a valuable lesson buried in the ashes of defeat: Communism had held back the Soviet Union. When it came to intimidating Russia's European neighbors as well as her own people, the cold, naked exercise of power for power's sake worked far better - especially when the United States insisted on looking the other way (The Times).

К речевой агрессии вполне правомерно отнести и иронию, так как это довольно многофункциональное экспрессивное средство:

g) Hunting, shooting and fishing with Vladimir Putin, Russia's man of action/ Action man Putin climbs wall/ 'Marlboro man' Vladimir Putin/ Vladimir Putin rides a Harley.

h) Vladimir Putin knows how to make friends and influence people. It takes charm, a little anti-Americanism, a dollop of conservative family-values ideology, some visionary-leader atmospherics and, of course, money (The Washington Post).

Кроме того, журналисты не могут забыть его съемки с дикими животными: “animal stunts”, “wildlife stunts”. Как известно, слово “stunt” определяется как “1. A dangerous action that is done to entertain people, especially in a film; 2. Something that is silly or that is slightly dangerous”. Любое из указанных значений слова предполагает несерьезный характер этого действия. Когда оно применяется для характеристики политического деятеля, его действия выводятся из поля серьезной политики, он становится похожим на комического персонажа:

i) The bird stunt seemed extreme to many who have already seen the strongman burnish his macho image by hunting whales and discovering

ancient urns while scuba diving – performances that Putin last month admitted were staged (The Times).

Для оценки деятельности Путина журналисты довольно часто прибегают к цитированию – высказываний так называемых «простых людей», исследований западных экспертов. Цитация позволяет автору дать косвенную оценку каким-либо событиям, ссылаясь при этом на мнение других лиц. В совокупности с использованием негативно окрашенной лексики, иронии, цитация оказывает мощный перлокутивный эффект на адресата. К тому же данный прием позволяет создавать иллюзию достоверности предлагаемых оценок и использовать самые жесткие формулировки:

j) Intelligence chiefs are also recruiting Russian speakers to MI5, MI6 and GCHQ as security chiefs warn that a new Cold War is under way. One advert calls for recruits to “listen to Russian-language telephone calls” to combat “potential threats to national security, including terrorism and espionage” (The Sunday Times).

Не вызывает сомнения тот факт, что идеологическая установка печатного издания влияет на структурирование предложенной читателю картины мира, на способ отбора средств речевого воздействия. Иными словами, специфика выбора лексических средств речевого воздействия и плотности их употребления находится в прямой зависимости от идеолого-прагматических задач адресанта и его статуса (характера).

В заключение можно сделать вывод о том, что в англоязычном политическом медиадискурсе при целенаправленном формировании устойчивого негативного образа Путина используются практически все аксиологические оппозиции, выделяемые в современной лингвокультурологии. Их реализация пронизывает все семантическое пространство медиатекста и всегда подразумевает использование оценочных стереотипов носителей языка.

Список литературы

1. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка // Концептуализация мира в языке : коллектив. моногр. — Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. №4. С. 25—77.

2. Иванова С. В. Политический медиа-дискурс в фокусе лингвокультурологии // Политическая лингвистика. 2008. № 24. С. 29–33.

3. Коряковцева Е.И. Язык современной российской прессы: варваризмы и арготизмы как сигналы речевой агрессии // Współczesna komunikacja językowa. Prace. Slawistyczne 125 SOW. – Warszawa, 2008. — S. 313-321.

4. Тактики речевой агрессии в политическом дискурсе //Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика:

Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. – С. 222 -226.

5. Чудинов А.П. Лингвистическая советология как научное направление // Политическая лингвистика. 2009. Вып. 1 (27). С. 25-38.

6. Longman English Dictionary Online. URL: <http://www.ldoceonline.com>

Эмпирический материал взят из On-line The Times, The Wall Street Journal, The Sunday Times, The Economist, The Newsweek, The Washinton Post, The Guardian.

Хомутская Н.И., МГОСГИ

ОБРАЗОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛОВ НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА РОМАНА Э. ЕЛИНЕК «ПИАНИСТКА»

Несмотря на стремительное проникновение заимствований (в основном англоязычных) в немецкий язык, основным способом пополнения его словарного состава остаётся словообразование. Определением более ёмко охватывающим данный процесс нам представляется определение словаря Metzler Lexikon Sprache под редакцией Г. Глюка «Wortbildung ist Gebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit dem Aufbau zusammengesetzter Wörter befasst» (Glück 2010: 769).

Актуальность словообразования подчёркивается и антропоцентрическим характером современных лингвистических изысканий, ибо процесс словотворчества теснейшим образом связан с деятельностью и творческим поиском человека.

К самыми продуктивным способам немецкого словообразования на данный момент следует отнести словосложение и деривацию (особенно префиксацию). Словосложение немецкого языка – это яркий пример языковой экономии, когда одна лексическая единица может быть переведена на другие языки целыми комбинациями словесных сочетаний. Касательно деривации, то каждый словообразовательный элемент немецкого языка многозначен. Легче перечислить многозначные элементы, чем найти однозначные. В этом заключается одна из характерных черт уникальности немецкого словообразования.

Итак, словосложение – один из видов словообразования, состоящий в морфологическом соединении двух и более корней (Ярцева 1990: 469). Die Komposition ist Zusammensetzung eines Wortes aus selbständig vorkommenden Wörtern (als Art oder Vorgang der Wortbildung) (Duden 2001: 344). Важным является утверждение известного отечественного лингвиста М.Д. Степановой «сущность данного вида заключается в том, что два корня или две словообразующие основы, состоящие из корня и аффикса, или два грамматически оформленных

слова, или несколько корней, основ, слов соединяются в одну лексическую единицу, обладающими признаками слова.

К внешним признакам относятся: единая неизменяемая, хотя и сложная словообразующая основа и централизирующее (главное) ударение, при наличии второстепенных» (Степанова 1984: 64).

В предпринятом нами небольшом исследовании мы остановимся на рассмотрении образования немецких сложных глаголов и произведём их сравнение с производными глаголами с префиксом *ver-*, так как по утверждению Е. Телленбах данный словообразовательный элемент является самым распространённым префиксом в современном немецком языке (Телленбах 1971) на материале романа австрийской писательницы Э. Елинек «Пианистка».

Глаголы в современном языке представляют собой довольно продуктивный класс слов с тенденцией к постоянному пополнению. Исследователи-германисты имеют определённую точку зрения на словообразовательную форму немецких глаголов. Глаголы подразделяются на простые, производные, сложные. Но изучение сложных глаголов в немецком языке представляется дискуссионным до сих пор. Наиболее широкое распространение получило утверждение согласно которому сложный глагол представляет собой комплексную лексическую единицу, состоящую из двух компонентов (словоформ или основ), одним из которых является глагол, а другой соотносится или является знаменательной частью речи. Данной точки зрения придерживаются М.Д. Степанова, Н.Н. Аветисян, В. Фляйшер, Г. Вельманн (Юханов 2001: 130). Объединив взгляды на данный вопрос М.Д. Степановой и В. Фляйшера, можно утверждать, что сложный глагол представляет словообразовательную конструкцию, неизменяемым компонентом которой является: именем существительным, именем прилагательным, разного рода наречиями, глагольными именными формами (инфинитивом и причастием II), числительным, глагольной основой.

Важным моментом для определения немецкого сложного глагола является орфографический принцип. В свете нового правописания немецкого языка раздельное написание глагола и неглагольного компонента считается нормой, слитное написание связано в основном с формально-грамматическими критериями.

По утверждению А.С. Юханова «сложным глаголом следует признать только те словообразовательные конструкции, состоящие из глагола и другого компонента, являющегося знаменательной частью речи или соотносимого с ней, если:

1. Оба компонента пишутся во всех формах слитно, например: *weinreden, frohlocken, grinskeuchen*;

2. Неглагольный компонент является наречием, которое в исходной форме (Infinitiv), в придаточном предложении и в причастии II с глаголом пишется слитно: abfahren, aufsteigen, ausgehen, herauskommen.

3. Первый (неглагольный) компонент не употребляется самостоятельно или в данной конструкции не распознаётся как самостоятельное слово, например: heimfahren, stattfinden, teilnehmen (Юханов 2001: 132).

Учитывая данные факты, связанные с реформой немецкого правописания, состав немецких сложных глаголов сокращается и из него выходят следующие образования: все сочетания инфинитива с глаголом, все сочетания причастия II с глаголом, ряд сочетаний существительного с глаголом, большинство сочетаний прилагательного с глаголом, ряд сочетаний наречий с глаголом. При проведении исследования мы учитывали новые правила немецкой орфографии.

Интерес к творчеству австрийской романистки, драматурга, поэтессы и литературного критика пробудился после присуждения ей Нобелевской премии 2004 года по литературе за её роман «Пианистка». Ранее писательница была отмечена многими премиями: имени Г. Бёлля (Кёльн, 1986), имени Г. Бюхнера (1998), имени Г. Гейне (2002), чешской премия Франца Кафки (2004).

Апофеозом творчества Э. Елинек объявление её в 2004 году лауреатом престижнейшей Нобелевской премии по литературе за музыкальное многоголосие в романах и драмах, которое со свойственной только ей языковой страстью разоблачает абсурдность и принуждающую власть социальных клише.

В России Эльфрида Елинек долгое время была представлена переводом только «Любовниц» и своего самого знаменитого труда – «Пианистка». Однако сразу после вручения ей Нобелевской премии на русский язык были переведены все её крупные работы, в том числе несколько театральных пьес.

Исходя из цели нашего исследования, используя метод сплошной выборки практического материала из романа Э. Елинек «Пианистка» нами было отобрано 58 сложных немецких глаголов. Проанализировав отобранными примеры, можно утверждать, что наиболее часто встречающимися соединениями, возникшими в процессе словосложения, являются соединения глаголов с наречиями (23 примера), с прилагательными (16 примеров), с глаголами (11 примеров). Наименьшее число сложных глаголов, встречающихся в романе, образовано в ходе сложения основ глаголов с существительными (8 примеров).

Но, несмотря на малочисленность последней группы сложных глаголов, следует обратить внимание на их значение: blumenschwenken,

instrumentenübersetzen, kammermusizieren, zwangsorchesterieren. Данные образования можно по праву отнести к авторскому стилю.

Одной из задач нашего исследования было отобрать из романа «Пианистка» глаголы с префиксом *ver-* и выяснить реализуемое им в глаголе значение, провести сравнительный анализ частотности употребления сложных и префиксальных глаголов. В ходе сплошной выборки было выявлено 158 глаголов с префиксом *ver-*. Проанализировав значения отобранных глаголов, мы пришли к выводу, что префикс *ver-* реализует все, отмеченные в словаре «Словообразовательных элементов немецкого языка» под редакцией М.Д. Степановой, значения. Покажем эти значения в порядке убывания найденных в романе глаголов:

1. Значение преграждения пути, запираания, создания препятствий (26 примеров);

2. Значение отрицательности при основах глаголов, выражающих действие или состояние, обычно связанное с человеком (21 пример);

3. Значение изменения состояния, превращения во что-либо (17 примеров);

4. Значение уничтожения, лишения жизни, гибели (13 примеров);

5. Значение перемещения чего-либо на другое место или перенесения на другое время (13 примеров);

6. Значение усиления, интенсивности действия при основах глаголов (9 примеров);

7. Значение соединения (7 примеров);

8. Значение использования, расходования, траты, переработки (7 примеров);

9. Значение постепенного прекращения действия при основах глаголов, связанных с явлениями природы (5 примеров);

10. Значение удаления, рассеивания при основах большей части глаголов движения (3 примера);

11. Значение неправильного или неудачного по своим результатам действия (1 пример).

Следует отметить и тот факт, что в романе были зафиксированы глаголы, значение префикса в которых не отмечено в указанном словаре словообразовательных элементов немецкого языка. Это:

1. Значение упорядоченной деятельности;

2. Действие скрытого характера;

3. Значение приобретения чего-либо;

4. Значение сравнения.

Проведённый нами анализ сложных и префиксальных глаголов современного немецкого языка на материале романа Э. Елинек «Пианистка», и выявленные в ходе исследования, новые значения глаголов, доказывает существующую тенденцию о значимой роли

словообразования в процессе обогащения словарного состава современного немецкого языка.

Преобладающее количество префиксальных глаголов с префиксом *ver-* над сложными глаголами отображает реализацию основных положений орфографической реформы современного немецкого языка.

Список литературы

1. Glück H. Metzler Lexikon Sprache. – Stuttgart, 2010.
2. Duden Universalwörterbuch –Dudenverlag, 2003.
3. Словообразование современного немецкого языка – М.: 1984.
4. Tellenbach E. Vergleichende Untersuchungen neuhochdeutscher und neuniederländischer Bildung mit dem Präfix *ver-*. – Leipzig, 1971.
5. Юханов А.С. Материалы международной конференции, посвящённой научному наследию профессора М.Д. Степановой и его дальнейшему развитию. – М, 2001.
6. Ярцева В.Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М.: Большая российская энциклопедия, 1990.

Чигашева М.А., МГИМО

ДЕОНИМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ И РОССИИ

В последнее время лингвистические исследования обращаются к изучению политического дискурса, который представлен, прежде всего, текстами СМИ в силу их доступности. Рассмотрение таких текстов с точки зрения дискурсивного подхода позволяет учитывать взаимосвязь лингвистических и экстралингвистических стратегий подачи информации. Иными словами, выбор языковых средств при создании того или иного информационного текста во многом зависит от контекста и когнитивных характеристик участников коммуникации, например, их целей, убеждений и знаний.

Поэтому такие тексты содержат не только специальные термины, связанные с общественной и политической жизнью, сокращения, имена собственные, но и элементы иронии, сарказма, игру слов, идиоматические выражения и т.д. Все эти средства направлены на то, чтобы оказать на получателя информации определенное эмоциональное воздействие и повлиять на формирование его мнения в нужном направлении.

Особый интерес среди такого многообразия представляют, на наш взгляд, деонимы, т.е. имена собственные, перешедшие в разряд имен нарицательных. Общеизвестно, что лексическая система любого языка представляет собой наименьшую степень абстракции. Слово всегда предметно ориентировано, оно может заимствоваться или образовываться заново из имеющихся в языке элементов. Это

утверждение относится к обеим подсистемам, т.е. к именам нарицательным (апеллятивам), и к именам собственным (онимам). Онимы обозначают единичные предметы, для них характерна произвольность в наименовании, непереводаемость, их называют также лексически неполноценными словесными знаками. На лексическом уровне у имен собственных основной является номинативная или назывная функция. Однако при их переходе в разряд имен нарицательных они получают возможность полностью или частично участвовать в сигнификации. Переход онима в апеллятив всегда мотивирован экстралингвистическими факторами, потребностью поиска новых наименований и более точного отражения действительности.

Деонимизация безусловно может рассматриваться как процесс обогащения словарного состава языка. Этот способ словообразования не является абсолютно новым. Кроме того, известны случаи, когда апеллятивы, развиваясь из имен собственных, становятся затем “интернациональными деонимами” с несколько измененным фонетическим составом-заимствованием. Так, от имени римского полководца и императора *Юлия Цезаря* (Caesar) были образованы немецкое *Kaiser* (“император”), чешское *cisar* с тем же значением, древнерусское *кесарь*, *царь*, от которого в дальнейшем произошло наименование *царь*. Наиболее активно деонимизация проявляется во времена идеологических, культурных и демократических преобразований.

Нередко новые слова настолько хорошо ассимилируются в языке, становятся неотъемлемой частью его лексической системы, что не каждый носитель языка соотносит их с конкретными именами (*бойкотировать*, *пастеризовать*, *morsen*, *röntgen*, *lynchen*). Следующий свой всплеск деонимизация переживает в настоящее время. И здесь следует говорить не только о способах перехода имени собственного в разряд имени нарицательного, а еще и о коннотативном наполнении и стилистическом функционировании таких лексем.

Прежде новые термины образовывались в основном от имен известных людей или ученых, сегодня особой популярностью пользуются политики. И если прежде новые лексические единицы, указывая на типичную манеру поведения человека или его изобретение, оставались нейтральными, то сегодня они чаще всего имеют явно выраженную негативную коннотацию.

Огромную роль в развитии процесса деонимизации играют средства массовой информации, потому что именно для дискурса СМИ характерно появление таких необычных слов и потому что они лучше всего соответствуют стилистическим потребностям языка прессы. Сюда относится, прежде всего, поиск новых выразительных языковых средств,

позволяющих кратко и в то же время емко выразить мысль. Еще одной причиной популярности таких лексических единиц являются процессы демократизации и либерализации, когда в центре внимания общества и, соответственно, языковой картины мира, находится человек.

Процесс деонимизации приводит также к межчастеречной трансформации. Как отмечает А.В. Суперанская, «превращаясь в нарицательное, имя может перестать быть существительным и изменить свою парадигму на соответствующую другой части речи» (Суперанская 1973: 115). Анализ текстов политического дискурса СМИ в немецком и русском языке показывает, что от онимов кроме имен нарицательных образованы имена прилагательные, наречия и глаголы. Эти части речи всегда понятийны, а их образование от имен собственных является свидетельством полной апеллятивации именных основ.

Процесс деонимизации характерен для многих европейских языков. В каждом из них он имеет свои особенности, выявить которые позволяет сопоставительный анализ. Так, например, в немецком языке особенно многочисленную группу деонимов, встречающихся в дискурсе СМИ, составляют глаголы, например, *riestern*, *barscheln*, *schrödern*, *genschern*, *wulffen*, *stoibern* и др. Все они образованы от имен действующих ранее или в настоящее время политиков и связаны либо с их законодательными инициативами, либо с типичной, особенно яркой, манерой поведения. Однако не все отличаются широкой сферой употребления.

Так, только один из таких глаголов зафиксирован в online-версии словаря Duden, издаваемого Библиографическим институтом в Мангейме, что говорит о полной ассимиляции нового слова в немецком языке (Duden). Это глагол *hartzeln*, причем в двух значениях – «жить на пособие по безработице», «бездельничать», связан он с именем Петера Харца, члена правления Акционерного общества Volkswagen, под руководством которого был разработан пакет мер по реформированию рынка труда, получившего с легкой руки журналистов название *Hartz*.

Особенно негативную реакцию в обществе вызвал четвертый пакет (*Hartz-IV*), предусматривающий существенное сокращение пособия по безработице. Конечно, этот глагол употребляется преимущественно в сленге, как и глагол *guttенbergen* в значении «списывать» (Шевякова, Чигашева 2015: 54; 52). Интересно отметить, что прочно вошел в немецкий язык и глагол *genschern* в значении «резко менять партнера в каком-либо деле». Он даже употребляется как термин довольно популярной в Германии игры под названием *Doppelkopf* (что-то вроде игры в скат), когда речь идет именно о смене партнера.

Особой популярностью пользуется и действующий канцлер Германии Ангела Меркель. Так, глагол *merkeln* обозначает

«бездействовать, пустословить, не сказать ничего по существу». В последнее время у этой лексической единицы появилось еще одно значение «устраивать нагоняй», и связано это со сложной финансовой ситуацией в ЕС, когда действующий канцлер ФРГ призывает страны-партнеры к жесткой экономии и позволяет себе порой довольно резкие критические замечания в отношении их внутренней экономической политики. Поскольку Ангела Меркель играет важную роль не только в немецкой, но и в европейской политике, эта лексема остается очень популярной в немецком языке и характеризует не только действия нынешнего канцлера. Словообразовательные возможности немецкого языка позволяют расширить список глаголов с основой «merkeln» - *wegmerkeln* (не замечать чего-то реально существующего), *aufmerkeln* (воспользоваться правом на демонстрации), *ausmerkeln* (молниеносно исчезнуть), *bemerkeln* (говорить о том, что и так понятно) *übermerkeln* (одурачить), *vermerkeln* (принимать сомнительные решения) и др.

Довольно большую группу составляют в немецком языке имена существительные, образованные от имен политических деятелей, например, *Schröderismus*, *Kohlianer*, *Schäubleianer*, *Merkelianer*, *Nicht-Merkelianer*, *Schröderisierung*, *Merkelisierung*, *Verhaidierung*, *Steinmeierisierung*, а также имена прилагательные и наречия, например, *kohlisch*, *westerwellisch*, *Haiderscher*, *merkelig*, *schäubleweise*, *merkelesiert*, *gemerkelt* и др.

С полным основанием можно утверждать, что появившись впервые в дискурсе СМИ, деонимы вышли за его пределы и широко употребляются в разговорной речи, о чем свидетельствуют многочисленные примеры из твиттера, фейсбука и различных блогов. Особенно это заметно в русском языке. В официальных изданиях, в отличие от немецкой прессы, такие новообразования не встречаются.

Исключение, пожалуй, представляет газета «Московский комсомолец», однако она носит в настоящее время скорее бульварный характер. Исследованиями языка российских СМИ занимается с недавнего времени компания Public.ru и интернет-портал «Словари XXI века». В интернете можно найти примеры деонимов, которые пускают в обиход журналисты и подхватывают пользователи социальных сетей. В основном это имена существительные, например, *пехтинг* (Владимир Пехтин, бывший депутат от «Единой России») обозначает процесс разоблачения российских чиновников, поиск на них компромата; *мизулинг* (Елена Мизулина, депутат от «Справедливой России», известна как автор и соавтор резонансных инициатив и законопроектов) характеризует борьбу с гомосексуализмом и педофилией, часто в искусстве, которая носит абсурдный характер; *сердюковицина*, слово связано с коррупцией, злоупотреблениями чиновников и их

безнаказанностью; *жириновщина* как символ суверенной демократии российского образца и др.

Интересно, что популярностью пользуются у нас и зарубежные политики или знаменитости. В последнее время своими абсурдными высказываниями отличилась теперь уже бывший представитель Госдепартамента США Джен Псаки, что немедленно отразилось в языке и пополнило его новыми словами, такими как *псаки* и *псакинг* как олицетворение глупости, невежества, лжи, перекручивания фактов, цинизма и лицемерия при освещении происходящих в мире событий. А глагол *псакнуть* имеет даже два значения «сказать глупость с умным видом» и «нагло озвучить заведомо неправдивую информацию, солгать». Некоторое время назад популярен у блогеров был и глагол *депардировать*, после того как французский актер Жерар Депардьё получил российское гражданство. Однако он не имел негативной коннотации, лишь иронично указывая на неординарную ситуацию.

Следует отметить, что в русском языке деонимов, образованных от имен политических и государственных деятелей, в СМИ не так много. Объясняется это, на наш взгляд, объективными причинами, а именно структурой имен собственных, их многосложностью, словообразовательными возможностями русского языка, и субъективно, потому что в сознании носителей русского языка такие слова воспринимаются скорее как ненормативная лексика, употребление которой всегда ограничено. Поэтому и встречаются они преимущественно в сферах, имеющих отношение к дискурсу СМИ, но очень редко в самих текстах информационного содержания.

Изучение процесса деонимизация представляется интересным не только с точки зрения лингвистики, но и для лингвокультурологии, так как это языковое явление наглядно демонстрирует специфику культурного фона носителей языка. Вместе с тем, его анализ, особенно в сопоставительном аспекте, может быть чрезвычайно полезен, прежде всего, для практики перевода. При передаче значений, выраженных деонимами, на другой язык создаются определенные трудности. Такие лексические единицы редко фиксируются в словарях, они всегда контекстуально обусловлены и для их адекватного перевода необходим не только достаточно высокий уровень владения родным и иностранным языком, требуется также знание реалий, актуальных политических событий, возможно, и в историческом контексте. Как долго просуществуют в языке такие обозначения, покажет время. Но тот факт, что уже сейчас они составляют немалый пласт в лексической системе немецкого языка, который нельзя оставлять без внимания, является неоспоримым.

Список литературы

1. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. - М. : Наука, 1973. - 365 с.
2. Шевякова К.В, Чигашева М.А. Немецко-русский и русско-немецкий словарь сленга. Свыше 20000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. С транскрипцией. – М.: Живой язык, 2015. – 224 с.
Wörterbuch der deutschen Sprache. Duden.de. Dudenverlag. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/hartzen>

Шестакова Л.В., РПА

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. На протяжении всей многовековой истории нашего народа развитие экономических, политических, культурных связей и даже военных конфликтов приводило к появлению иноязычных заимствований вследствие возникновения новых реалий, понятий, а также явлений общественной жизни. Многие иностранные слова, вошедшие в русский язык на различных этапах истории различными путями, успешно адаптировались в языковом пространстве, стали «родными», не вызывающими слухового неприятия. Мы привычно, не задумываясь, говорим, что в Уэльсе (Wales) живут валлийцы (транслитерация и транскрипция), пьём томатный сок, выжатый из помидоров (томаты-ацтекское слово, пришедшее во Францию из Южной Америки, а помидоры- итальянское *tomidogo* - «золотое яблоко»).

Мы едим маисовые лепешки, приготовленные из кукурузы (маис – слово испанское, а вот слово кукуруза появилось только в 1-й половине XIX века и пришло откуда – то с юга, но прижилось быстрее и лучше). Мы все хорошо помним знаменитый лозунг французского философа, математика, физика и физиолога Рене Декарта (Descartes 1596-1650): «Мыслю, следовательно существую», но мало задумываемся, почему его учение вошло в историю под названием картезианство (Картезий – Cartesius – родовое латинизированное имя).

Бывают и забавные случаи. Так в БСЭ имеются две статьи - об английском адмирале Блейке (Blake) Роберте (1599-17.8.1637) и сподвижнике О. Кромвеля Блэке (Blake) Роберте (1599-17.8.1637), - т.е об одном и том же человеке (1). Аналогично в «Советском энциклопедическом словаре» имеются две статьи, посвященные одному и тому же человеку- английскому ученому, одному из создателей фотографии Тальболту или Тоблоту (Talbot) Уильяму Генри (1800-1877) (2). В современных кино и телеверсиях истории о Робин Гуде

коварный принц Джон интригует против своего брата короля Ричарда, и никому из создателей не приходит в голову, что этот злокозненный Джон есть никто иной как Иоанн Безземельный, подписавший в 1215г. Великую Хартию Вольностей «Magna Carta», которая является одним из краеугольных камней британского парламентаризма. И таких примеров множество.

Следует отметить, что чем глубже социальные, научно-технические преобразования, чем массивнее проникновение чужой культуры или религии, тем интенсивнее поток вливаний иноязычной лексики, что может явиться и чаще всего является предпосылкой к реформе литературного русского языка. Мы это наблюдаем в период христианизации Древней Руси, когда церковнославянский язык, который был хотя и близок, но не совпадал ни лексически, ни грамматически с национальным языком, оказал такое огромное влияние на язык-реципиент, что явился основой письменного литературного русского языка, в значительной мере утратив свою понятийную чужеродность (монах, ересь, икона; названия месяцев – январь, февраль и т. д.).

Преобразовательная деятельность Петра I также привела к новой реформе языка, т.к. церковнославянский язык потерял свой приоритет в качестве литературного. Более того, за короткое время русский язык обогатился на 4500 иностранных слов, преимущественно военно-морских и ремесленных терминов, научно-технических понятий, названий бытовых предметов (оптика, флот, амуниция, тариф, гавань, руль и многие другие).

Интересно отметить, что борьба за чистоту русского языка началась одновременно с активным внедрением иностранных языков в русский быт. Сам Петр негативно относился к засилью иностранных слов и требовал от своих соратников писать "как можно вразумительней", не злоупотребляя нерусскими словами. Так он пенял своему послу Рудаковскому: «В реляциях своих употребляешь ты зело многие польские и другие иностранные слова и термины, за которыми самого дела выразуметь невозможно» (3). Сей упрек остается актуальным и поныне (например, имплементация минских договоренностей, фрикционные настроения и т. д.).

После распада Советского Союза русский литературный язык вновь ощущает небывалый наплыв новых слов, в особенности англицизмов, что связано с изменениями в сфере политической жизни (электорат, консенсус, спикер, импичмент и т. д.), экономики и финансово-коммерческой деятельности (бартер, брокер, холдинг т.п.), науки и техники (компьютер, файл, факс и т.д.). В культурную сферу вторгаются бестселлеры, вестерны, хиты, дайджесты и многое другое. В бытовой речи появляются нерусские названия (гамбургеры, сникерсы,

тивксы и т.п.). Все это обусловило усиление борьбы с «американизацией» русского языка.

Только время покажет, изменит ли это облик русского языка, обогатит его или «испортит». Однако хотелось бы, чтобы мы относились к своему родному языку с таким же уважением, с каким к своему языку относятся французы.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия, М., 1970, том 3. – С. 416, 431-432.
2. Большой энциклопедический словарь, М., 1980. – С. 1313, 1348.
3. Петр Великий / под ред. М. Ю. Иванникова. - М., 2014, том 4. – С. 14.

Ширяева Н.В., МГИМО

**МЕНТАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ
КОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВИЗАЦИИ
ЦЕЛЕВЫХ ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ В
ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНОМ И ИГРОВОМ ДИСКУРСАХ**

В результате активного взаимодействия с окружающим миром человек формирует свои представления о нем, что является основой для создания определенной картины мира, которая «запечатлевает в себе определенный образ мира» (Б.А. Серебренников, 1983). Сознание человека, формирующее идеальный образ внешнего мира, имеет не только когнитивный, но и эмоциональный аспект. Эмоциональная окраска картины мира – один из существенных факторов, определяющих ее субъективность. Для успешного взаимодействия в различных областях жизнедеятельности члены определенного социума должны обладать общими компонентами (ядром) картины мира, которые зафиксированы в их коллективном знании. Комическое, как категория лингвосоциокультурная, отражено как в коллективном, так и в индивидуальном знании. Данное утверждение может быть подтверждено следующими положениями:

1) каждый человек обладает своим индивидуальным опытом в порождении и восприятии комических текстов, так как не раз выступал как в роли субъекта, так и в роли объекта или «наблюдателя» комического коммуникативного акта;

2) являясь членом определенного социума и выполняя определенные функции, индивид обладает определенным знанием поведения, принятым в определенных социальных слоях;

3) в каждом лингвокультурном сообществе (ЛКС) существуют свои схемы порождения комических текстов (т.е. модели), свои объекты осмеяния. В каждой национальной культуре существует множество шуток, построенных именно на языковых особенностях (диалектные шутки, игра слов и т.д.);

4) комическое – категория универсальная, так как, несмотря на национальные особенности, существуют так называемы модели комического, присущие практически всем лингвокультурам.

Предположительно категория комического присутствует в сознании каждого индивидуума в виде единого концепта, который является частью смеховой культуры каждого лингвокультурного сообщества. Смеховая культура, по мнению некоторых исследователей, формируется и репрезентируется в когнициях мужчин и женщин по-разному, поэтому нам представляется необходимым различать мужскую и женскую смеховую культуру. Являясь универсальными, то есть присутствующими в любой культуре, концептами, они вместе с тем заключают в себе и определенную специфику, свойственную данному обществу. Проблема женского и мужского смеха является на сегодняшний момент довольно популярной не только в Германии, но и во всем мире. Основной причиной является, по мнению немецкого литературоведа М. Флассбек, в том, что смех подрывает авторитет (autoritätsgefährdend), поэтому не стоит удивляться тому, что женщинам долгое время позволялось только «улыбаться и хихикать»: «Für noch gefährlicher hielt man es offenbar, wenn Frauen lachen. In unserer Kultur galt es als unschicklich, wenn Frauen lauthals lachten. Bestensfalls durften sie lächeln und kichern. Da durch lachen die bestehenden Machtsysteme aufs Korn genommen werden, könnten Frauen dieses Machtmittel nutzen, um die patriarchalische Geschlechtsordnung auszuhebeln. Weibliches Lachen musste sich also ‚Guerillaktiken‘ aneignen“ (Flassbeck). Табуированными темами для женского смеха были семья, любовь и материнство. Исследуя творчество английской писательницы прошлого столетия Элизабет Армин, Флассбек устанавливает границы женского смеха: «Das weibliche Lachen ist rebellisch und fängt dort an, wo Worte nicht sein dürfen – ein weibliches ‚Nicht-Sprechen‘ eben». Теоритическим фундаментом подобных исследований является тезис о дифференциальности смеховых реакций у мужчин и женщин.

Интересное соотношение приводит исследовательница в отношении женского и мужского юмора: как революция (Revolution) к мятежу (Revolte) – „Die weiblichen Umsturzabsichten sind viel radikaler und weitreichender als die männlichen“. Средства у женщин и мужчин так же разные: мужской юмор напоминает скорее «решительное сражение Наполеона», женский же юмор похож «на подрывающий мощь обходной маневр». Кроме того, обманчивый вид кажущейся женской наивности является порой только лишь маской, за которой прячется критичность и житейская мудрость «сражающейся женщины». Многие иностранцы отмечают слишком громкий смех именно мужского населения Германии, что вызывает неприятные эмоции: «Was ich nicht mag, ist, wie deutsche

Männer lachen. Ich saß mal mit Freunden in einer Kneipe und am nebensächlich hörte eine Gruppe von Männern überhaupt nicht mehr zu lachen. Das war so laut und auch irgendwie böse, wie sie ihre Münder aufrissen und abgehackte „Ha!“s ausstießen. Ihr Lachen kam mir vor wie ein Wettkampf, in dem jeder der Beste sein wollte“ (Suzanna Homeroва, Slowakei). Б. Мерцингер утверждает, что женщины смеются чаще, чем мужчины, но больше над комическими ситуациями, чем над готовыми шутками. В своей диссертации исследователь отмечает, что женский смех выполняет в рамках диалога упорядочивающую и разделяющую функцию. Он отделяет важное от неважного, главные предложения от придаточных, выстраивает напряжение вплоть до развязки истории. Мы находим данную тему интересной и познавательной для дальнейшего изучения, в рамках нашей работы мы представим данный аспект в его реализации в комических текстах. Современная смеховая культура (Lachkultur) Германии представляет собой своеобразный тезаурус многовековых культурных традиций и традиций народного речевого жанра. И хотя своим появлением смеховая культура обязана средневековому карнавалу, современные немецкие исследователи (Г. Баузенгер, Г. Шеффлер, Г. Лютцлер и др.) рассматривают данное понятие намного шире: «Lachkultur ist ein normativer Begriff, eine das Richtige und das ethisch Vertretbare enthaltende Form eines antropologischen Tatbestands“ (Bausinger, 1992: 15).

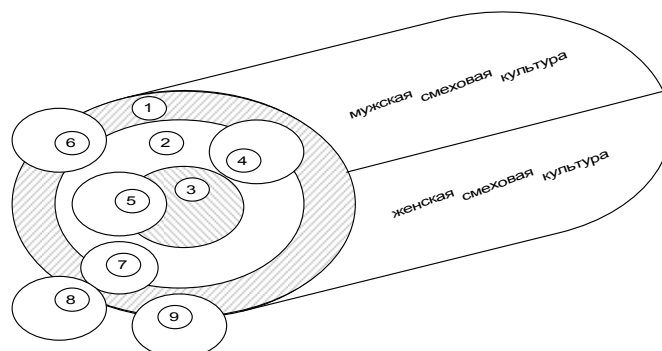
Выдвинутая М.М. Бахтиным теория «народной смеховой культуры» была поддержана многими зарубежными учеными и получила свое развитие в работах, посвященных современному статусу данного концепта в разных лингвокогнитивных сообществах: «Also keine Spur mehr von der alten Lachkultur? Ich glaube doch. Die alte Lachkultur ist abgesunken. Abgesunken in den materiell orientierten Humor der Kinder, in dem das Skatologische (also die eben erst bewältigte Vergangenheit unkontrollierter körperlicher Ausscheidungen) ebenso wie das – oft unverständene – Sexuelle eine zentrale Rolle spielt. Abgesunken aber auch in die banalen Komikbereiche der Massenkultur, in den schlechten Unterhaltungshumor, wo Komik die Indienstnahme körperlicher Gebrechen und banaler Verwechslungen nicht scheut und wo groteske Szenen und Formen (auch Körperformen: die monströs Dicken, die entsetzlich Hageren, die Entstellten mit Buckel und Silberblick) schenkelklopfendes Lachen provozieren» (Bausinger, 1992: 20).

Сегодня смеховая культура Германии включает в себя: 1) словесные комические произведения, устные и письменные; 2) зрелищные формы (шествия, карнавалы); 3) произведения во многих сферах искусства (живопись, архитектура, музыка); 4) формы бытового общения (насмешки, остроумные замечания и др.), включающие как

вербальные, так и кинематические реакции. «Смеховая культура» (Lachkultur) как родовое понятие объединяет в себе такие два явления как комическое и смешное в единую концептуальную модель и в иерархической системе занимает доминирующее положение, что позволяет нам построить трехуровневую систему:

I уровень	Макроконцепт Lachkultur
II уровень	Медиоконцепты Komisches Witz Anekdote Scherz.....Spaß.....Spiel Lustiges Ironie
III уровень	Микроконцепты* Mensch Umwelt

*количество концептов на данном уровне значительно больше
Концептуальная система комического



1. комическое; 2. смешное; 3. Witz; 4. Scherz; 5. Anekdote; 6. Spaß;
7. Lustspiel; 8. Lust; 9. Spiel

По нашему мнению, на основе проведенного структурного и семантического анализа центральное положение занимает все же микроконцепт Witz.

Объединяющими факторами для всех концептов, относящихся к макроконцепту «смеховая культура» являются:

1. Парадоксальная сущность (отклонение от установленных общественных или негласных норм);
2. Игровое начало.

Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении – словах. Каждый индивид по-своему «знает» язык, использует его, обладая собственным идиолектом, для каждого индивида

та или иная лексема, фразеологическая единица, «коммуникативный фрагмент» включены в особую парадигму ассоциаций, образов, хранимых памятью текстов и ситуаций употребления, отличающуюся от подобных же парадигм других языковых личностей. Исполняя различные социальные роли, человек выбирает стиль поведения и коммуникации. Эти стили объединяются в соответствующие типы дискурсов. Язык обиходно-разговорного и медиального дискурсов представляет собой инструмент, с помощью которого говорящий формулирует свои мысли, формирует идеи, обосновывает действия, как ему воздействовать на адресата и вызывать у него в определенной ситуации нужные эмоции.

Язык, являясь одной из семиотических систем и основным и важнейшим средством человеческого общения, выполняет ряд функций, реализующих разные возможности или свойства речевого акта. К данным функциям традиционно относятся следующие: коммуникативная; эмотивная; волюнтаривная; контактоустанавливающая (социативная); апеллятивная; репрезентативная; когнитивная. Вышеперечисленные функции реализуются в разной степени в различных видах комических дискурсов (обиходно-разговорный дискурс; политико-идеологический дискурс; научный дискурс; культурно-эстетический дискурс; художественно-литературный дискурс; медиальный дискурс), включающих соответствующее интенциям паралингвистические формы сопровождения речи (мимику, жесты). Своеобразие культуры того или иного народа может проявляться в самых разных сторонах человеческой жизнедеятельности: в удовлетворении биологических, материальных или духовных потребностей, в естественных привычках поведения и т.д.

Следовательно, значительное количество комических текстов строится на основе моделирования разного рода коммуникативных недоразумений и неудач в ходе смыслового восприятия текста. Понимание представляет собой особый вид деятельности, основанной на встречной мыслительной активности адресата речи. Понимание не равно запоминанию текста. Важной составляющей понимания выступает *декодирование высказывания*, которое имеет следующие стадии: *идентификация слов в речевом потоке, осмысление значений смысла текста; соотнесение языковых значений с реальной действительностью (референция); выделение неявно выраженного (имплицитного) смысла (подтекста)*.

В порождении и понимании высказывания значительную роль играет механизм предвосхищения – антиципация. Она может проявляться на уровне структуры языка и на уровне смысла. Совпадение установок говорящего и адресата улучшает качество взаимопонимания; несовпадение – затрудняет взаимопонимание.

Таким образом, комические жанры имеют особые отношения с кодексом стандартных коммуникативных правил, действуя в соответствии с коммуникативными импликациями, вытекающими из целенаправленного нарушения постулатов. Методические принципы построения и опыт работы спецкурсов аудиовизуального перевода для дубляжа, закадрового озвучивания и субтитрирования для учащихся старших курсов ВУЗов и как части системы повышения переводческой квалификации

(на примере подготовки переводческих кадров для ООО «РуФилмс», «ЭсДиАй Медиа Россия» и совместного курса обучения переводу для субтитрирования и субтитрированию Международной школы обучения аудиовизуальному переводу и переводческого факультета Автономного университета Барселоны)

Алексей Козуляев, руководитель Международной школы обучения аудиовизуальному переводу и ООО «РуФилмс», zelen292@gmail.com, vodep@rusubtitles.com

Аудиовизуальные тексты полисемантичны. Реципиенты аудиовизуальных материалов одновременно являются и зрителями и слушателями, и читателями. Они обрабатывают информацию сразу на нескольких уровнях декодирования. Аудиовизуальный переводчик обязан учитывать не только линейный и последовательно обрабатываемый семантический контекст речи, но и некие надречевые целостные визуальные и смысловые конструкторы и интертекстуальность.

В ходе построения практической методики преподавания аудиовизуального перевода для нужд нашей и ряда других компаний мы столкнулись с необходимостью дать ответ на следующий вопрос - являются ли внетекстовые, экстралингвистические факторы препятствиями, ограничениями для действий переводчика или же мы имеем дело с процессом иного порядка?

В российской практике долгое время преобладал именно первый подход. Согласно ему для переводчика базовым является письменный текст, кинодиалог, который «креолизуется» и ограничивается экстралингвистическим кинотекстом, и социокультурным кинодискурсом. Поэтому переводчик должен быть обучен «отделению лингвистических зерен от визуальных плевел» и работе именно с языковой составляющей. Практика показывает, что данный подход с практической точки зрения дает очень плохие результаты. Скажем прямо, преобладание такого подхода и не позволило создать имеющий практическую ценность ВУЗовский курс или спецкурс по подготовке аудиовизуальных переводчиков, столько востребованных телекиноотраслью. Мы являемся одной из лидирующих компаний на

рынке аудиовизуального перевода, но для этого нам пришлось создать собственную систему его преподавания.

Основные положения, лежащие в основе учебных планов Московской школы аудиовизуального перевода/Наш подход к предмету аудиовизуального перевода во многом основан на замечаниях Ю. Тынянова в его лекциях «Об основах кино».

«Кадры в кино не «развертываются» в последовательном строе, постепенном порядке. Они сменяются. ... как один стих, одно метрическое единство сменяется другим. Кино делает скачки от кадра к кадру, как стих от строки к строке. Если проводить аналогию со словесными искусствами, то единственной законной аналогией будет аналогия кино не с прозой, а со стихом.»

Иными словами, то, что получается в результате «традиционного» перевода аудиовизуальных текстов для нужд закадрового озвучивания, субтитрирования и дубляжа – это лишь подстрочник, который должен быть преобразован и который нужно уметь преобразовывать. Аудиовизуальный перевод – это создание нового полисемантического единства на языке-реципиенте на основе единства, существовавшего на исходном языке, причем таким образом, чтобы новое полисемантическое единство стало элементом культуры языка-реципиента и не было ему чуждо. При таком подходе переводчик становится не посредником в акте коммуникации, а его полноправным участником.

Соответственно обучение аудиовизуальному переводу есть целостное обучение аудиовизуальной коммуникации как процессу в контексте культуры родного языка. Собственно, это же отмечает и Низмутдинова : «Если мы примем за систему кросс-культурное общение в кинодискурсе, а некое ее состояние будем определять как ситуацию перевода, то управляющим параметром станет образ-гештальт, находящийся в поле переводчика. Благодаря формированию этого образа-гештальта, переводчик в состоянии создать упорядоченный, соразмерный исходному, гармоничный в плане социокультурной и языковой систем языка реципиента аудиовизуальный перевод. Ситуация гармоничного перевода как состояние системы порождается каждый раз за счет синергии разных кинослов благодаря наличию управляющего параметра – гештальт-образа аудиовизуального произведения в создании переводчика. Переводчик вынужден синтезировать этот гештальт целиком, так как в перцептивном канале зрителя присутствуют и визуальный, и звуковой и текстовый, и интертекстовый компоненты.

Здесь недостаточно быть хорошим переводчиком. Недостаточно даже владеть технической стороной процессов. Переводчик кино и телепрограмм, а в последнее время – и игр - в значительной степени культуролог. Вспомним слова Ю. Лотмана: *«Кинематограф похож на*

видимый нами мир. Но это сходство обладает коварством. Создается видимость понимания там, где подлинного понимания нет. Только поняв язык кино, мы убедимся, что оно представляет из себя не рабскую бездумную копию жизни, а активное воссоздание, в котором единства и отличия от жизни для зрителя складываются в единый, напряженный – порой драматический – процесс познания жизни.» Очевидно, что без знания основных понятий киноязыка аудиовизуальный переводчик не в состоянии осуществлять адекватный перевод.

С практической точки зрения столь активная, деятельная позиция аудиовизуального переводчика в работе над созданием нового гештальт-образа исходного произведения в контексте культуры языка, на который осуществляется перевод, означает, что на телевидении, да и в других СМИ сегодня переводчик из «коммуникативного посредника, призванного быть максимально невидимым» превращается в медийную, культурно значимую, телевизионную личность. К этому должен быть психологически готов всякий, желающий заниматься этим видом деятельности. Работа аудиовизуального переводчика как одного из коллективных авторов оценивается на ТВ и в кино не по критериям эквивалентности текстов, а в терминах «товара» - насколько продаваем, насколько высок по рейтингу тот или иной перевод. Умение переводчика привлечь к экрану максимальное число телезрителей становится одним из важнейших профессиональных качеств создателя аудиовизуального переводческого продукта. Это усиливает необходимость социально-психологической компоненты в подготовке аудиовизуальных переводчиков. Соответственно, аудиовизуальный переводчик должен знать основы управления вниманием масс и основы психологии масс. По сути, в результате подготовки телекинопереводчика мы либо меняем (если речь идет о курсах повышения квалификации), либо создаем заново самовосприятие профессионала.

Если студент не готов к этому, или обладает разорванной, «клиповой» картиной мира или низким уровнем неязыкового общего образования, можно говорить о чем угодно вплоть до профнепригодности именно к данному виду перевода и это лучше диагностировать на самом раннем этапе профориентации студента. Поскольку аудиовизуальный переводчик работает на актерский голос, как основной инструмент эмоциональной ориентации зрителя, аудиовизуальный переводчик должен на момент начала работы иметь представление о режиссерских возможностях управления голосовым выступлением, и о режиссуре актерских коллективов в целом.

Из вышеизложенного очевидна используемая нами структура организации курса аудиовизуального перевода. В курсе присутствует этап общих компетенций и навыков, этап ориентации, этап углубленной

языковой тренировки в избранном типе аудиовизуального перевода и (возможно) избранном жанре. Причем этап изучения общих компетенций предшествует этапу изучения субкомпетенций аудиовизуального перевода.

Общие компетенции, обучение которым присутствует в учебном плане наших курсов аудиовизуального перевода

- а) общекинематографические компетенции.
- б) риторические(журналистские) компетенции
- в) режиссерские компетенции
- г) литературно-сценарные компетенции

Д) общетехнологические компетенции процессов использования перевода

Е) интертекстуальные и жанровые компетенции

Содержание ориентационно-обзорного этапа

Мы исходим из того, что студент, изучающий аудиовизуальный перевод, должен опираться в своей непосредственной работе на следующее:

Существуют следующие виды изучаемого нами аудиовизуального перевода -

Перевод для закадрового озвучивания (войсовера),

Перевод для двухмерного субтитрирования

Перевод для дублирования сериальных детских художественных и анимационных произведений и игр

Перевод под полный дубляж-липсинк

Перевод для трехмерного субтитрирования.

На основании данного подхода и структуры аудиовизуального перевода как предмета преподавания нами разработаны следующие образовательные продукты:

- программа однодневного диагностического психолого-лингвистического семинара «Можете ли вы стать аудиовизуальным переводчиком» (6 академических часов).

- программа интенсивного 5-дневного курса обучения основам аудиовизуального перевода для практиков.

- программа интенсивного 20-дневного курса обучения аудиовизуальному переводу как повышения квалификации практикующих переводчиков .

- программа полного курса – 120 часов для студентов старших курсов ВУЗов и практикующих переводчиков. В рамках обучения на последних неделях курса студенты проходят практику в студиях озвучивания известных компаний и практикуются в работе с наиболее популярными программами субтитрирования.

Юсупова Р.Р., БашГУ

ЯЗЫК И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

С распадом СССР Запад потерял своего основного конкурента, и как результат мир начал руководствоваться принципами, целями и приоритетами западных стран в союзе с США. Великобритания, Германия, Франция и Соединенные Штаты Америки посчитали себя вправе влиять на экономику, политику и безопасность других стран. Сильное влияние испытала на себе и Россия. Ни для кого не секрет, что язык отражает культуру, развитие и любое политическое изменение. Начиная с 90-х, русский язык стал переполняться иноязычными словами, для которых есть синонимы в русском языке. Иногда, кажется, что это делается сознательно. Печатные издания, выступления в средствах массовой информации переполнены такими словами как, аннексия, деэскалация, модернизация, мониторинг, легитимность, истэблшмент. Например: «Получается, Шувалов прозрачно намекнул на прожекторство Путина...» (Аргументы недели: №3). «Так получается, что в процессе этого передела нас не волнуют перманентная бойня на Ближнем Востоке и даже перспективы западной Европы погрузиться в религиозные войны» (Аргументы недели: №2). «Проявляется надежда, что за первым шагом последуют другие шаги по деэскалации конфликта.Понятно, что когда дело дойдет до имплементации соглашений, то там начнется куча диаметрально противоположных интерпретаций» (Комсомольская правда: №8).

Появились новые должности или профессии: мечендайзер, промоутор, супервизор и т.д. Ни одна страна не может жить обособленно, заимствования слов были, есть и будут, но только, если то или иное понятие отсутствует в языке или языковые средства не могут создать новое слово. Отсюда возникает вопрос: русский язык не достаточно развит и богат, чтобы вместо «присоединение, вхождение в состав», говорить «аннексия»? Не так много людей, к сожалению, затрудняют себя поиском значения незнакомых слов в словарях. Чаще всего руководствуются принципом: не знаю, ну и не надо, зачем голову забивать. Но вместе с тем многими мировыми литературными критиками признано, что роль литературы в Европе была такой высокой только дважды в 16 веке в Англии (во времена Шекспира) и в 19 веке в России. Неужели это означает, что культурное наследие наших предков забывается, и мы попадаем под влияние западных ценностей? Разве это нужно России?!

Каждая культура имеет свой язык, «она создает язык и формирует его как знак и средство выражения своей уникальности. Сознание людей, их исторический опыт, их социальные нормы, - все это находит соответствующее выражение в их языке» (Ваэль Аль-Махди 2009). И

здесь очень важно помнить, что существуют концепты, как ментальные образования в сознании отдельного индивида, которые выводят на концептосферу всего общества – его культуру, а концепт как единица культуры фиксирует коллективный опыт, который является достоянием отдельно взятого представителя данного социума (Иванова 2004). Концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы социо-психокультурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы, присущие данной культуре (Юсупова 2013:44). По мнению некоторых ученых, концепт значительно шире, чем лексическое значение (Карасик 2001:75).

Понятие, как и значение, находит свое выражение только через языковую форму, в отличие от концепта. Понятие носит универсальный, во многом, научный характер, значение – ситуативный и персональный, концепт – национальный через призму персонального (сочетание лингвокультурных особенностей отдельного этноса и опыта отдельного человека). Значения чаще всего закреплены в толковых словарях, понятия – в терминологии, концепты – в сознании народа (Юсупова 2013:47).

Так зачем же России мыслить не по-русски?

Давайте посмотрим на Запад с другой стороны: замедление экономического роста, снижение роста населения, безработица, наркомания, преступность, проблема сексуальных меньшинств и однополых браков, педофилия. И сейчас уже заметно, что центр экономического и политического могущества перемещается в Восточную Азию, которая не желает принимать господство Запада и следовать его представлениям о действительности.

На современном этапе развития европейские страны не обладают достаточными ресурсами для поддержания своего могущества. Значительно снизилось территориальное влияние Запада, большое количество иммигрантов, две трети из которых составляют мусульмане. В качественном отношении Запад поглощен своими внутренними проблемами, а не-западные народы наоборот, становятся более здоровыми, более грамотными и образованными. И предписывают свое стремительное экономическое развитие не импорту западной культуры, а, скорее, приверженности своей традиционной культуре и добиваются успехов потому, что они отличаются от Запада.

Прошло то время, когда не-западные общества чувствовали себя слабыми в отношениях с Западом, они обращались к западным ценностям – праву на самоопределение, либерализму, демократии и независимости, чтобы узаконить свое сопротивление западному господству. Теперь, когда они из слабых превратились в мощные страны,

они не упускают случая напасть на те же ценности, которые до этого использовали для преследования своих интересов (Хантингтон 2014:132).

Таким образом, появилось понятие «индигенизации». Этот глобальный процесс индигенизации широко проявляется в возрождении религии, и наиболее заметно выражается в возрождении культуры азиатских и исламских государствах, вызванном во многом их экономическим и демографическим динамизмом. Индигенизация (букв. «отуземливание») – термин теоретической антропологии, обозначает локальные тенденции на культурное обособление и цивилизационную независимость. Индигенизация противоположна таким интегральным процессам как ассимиляция, глобализация, вестернизация, прозелитизм и пр. В ходе исторического развития является постоянным спутником растущих и разрушающихся империй и государств.

Возрождение ислама и «реисламизация» - вот центральная тема в мусульманских обществах. И только исламские языки, такие как арабский, персидский и др. могут точно передать весь набор концептов, объяснить такое сложное культурное явление как исламская цивилизация. И только эти языки могут выразить основные концепты их культур.

Два термина «исламский мир» и «мусульманский мир» широко употребляются политиками и в средствах массовой информации, порой они считаются взаимозаменяемыми, в контексте, имея в виду страны, где большая часть населения мусульмане или, когда обращаются ко всем мусульманам. Но в действительности эти два термина употребляются как противоположность Западу или западным странам. С другой стороны, исламисты употребляют термины «исламский мир» и «мусульманский мир» в отношении своих идеологических представлений о прошлом и современном.

Последствия небрежного употребления данных терминов могут привести к пониманию того, что «исламский мир» и «мусульманский мир» это единый блок, объединенный общими политическими и религиозными взглядами, и данное объединение впоследствии приведет к созданию единого супергосударства. Ультраправые экстремисты уже сейчас используют идею соперничества Запада и «мусульманского мира» преследую свои цели: мусульмане должны объединиться, чтобы защитить «мусульманский мир» от Запада.

«В отличие от идеологов «Талибан» исламские радикалы мечтают о халифате не только на территории одной страны. Они грезят о всемирном завоевании. И «за речкой» найдут достаточную питательную среду для воплощения своих планов в жизнь» (Аргументы недели: №5).

Фонд Квиллиам (основанный правительством аналитический институт, занимающийся изучением исламского экстремизма и

религиозного радикализма, возглавляемый мусульманами) в своем недавнем докладе подчеркнул потенциально опасное влияние использования определенного мусульманского лексикона в английском языке. Речь идет не об арабских или исламских терминах, но об английских выражениях, таких как: «мусульманский мир», «исламский закон», «исламофобия». Авторы утверждают, что использование этих слов может усилить позиции и аргументы исламизма. Как вариант предлагается употреблять:

1. мусульманский мир – мусульмане во всем мире; страны с преобладающим количеством мусульман; мировые мусульманские сообщества; мусульмане в странах по всему миру.

2. мусульманские \ исламские страны – преимущественно мусульманские страны; страны с преобладающим мусульманским населением; преимущественно мусульманские страны; мусульманские жители (население); Британские, американские, французские мусульмане.

3. исламский закон – их версия шариата как государственный закон; интерпретация шариата как государственного закона (G.Readings, J.Brandon, R.Phelps:16)

Примеров роста радикального исламизма множество. Только недавно стало известно о смерти российского актера Вадима Дорофеева. «Террористы завербовали российского актера, дав денег в долг. Вадим Дорофеев погиб, отправившись воевать за непризнанное «Исламское государство»» (Комсомольская правда: № 6).

Расстрел сотрудников французского сатирического журнала «Charlie Hebdo» в Париже. В журнале печатались карикатуры на пророка Мухаммеда. Возникают вопросы: убивать людей недозволительно, но оскорблять чувства, пренебрегать ценностями других народов допустимо? А каковы могут быть последствия? На улицы Лондона вышли мусульмане, требующие запрета на публикацию карикатур на пророка Мухаммеда.

Несколько дней в Пакистане шла акция протеста, один из митингов был посвящен братьям Куаши (исполнители расстрела), в их честь исполнялись похоронные молитвы, и восхвалялся их поступок. Участники митинга под предводительством самой «жесткой» организации Джамаат-уд-Дава кричали «смерть богохульникам», а также руководитель организации призвал мусульманских лидеров убедить ООН, чтобы «богохульство» объявили международным преступлением. Массовые беспорядки вспыхнули в Нигерии.

Помимо разгромленных магазинов и атак на компании, имеющих отношение к Франции, радикалы стали жечь христианские церкви. По предварительным данным, разрушено восемь католических и протестантских храмов. Вот так население решило выразить свой протест

против публикаций карикатур на пророка Мухаммеда. Манифестации прокатились также по Алжиру, Сенегалу, Мавритании, Мали, были акции и в России, но мирные: в Ингушетии на протестный митинг «Ислам против терроризма» вышло более 20 тысяч человек, в Чечне в схожем митинге участвовали до миллиона человек, следом подключился Дагестан.

Но только 42 % опрошенных французов посчитали, что не следовало печатать карикатуры на пророка Мухаммеда, потому что они обижают религиозные чувства мусульман. Тех, кто считает, что журналисты были правы и что свобода слова превыше всего, все же больше. Но почему? Это сознательное провокация конфликта?

Язык является показателем культуры, но может и выступать как оружие в разжигании конфликтов. Понимание слов, концептов, которые используются различными народами, будут только способствовать сохранению мира.

Список литературы

1. Ваэль Аль-Махди Английский Шарки – специальный проект для исламского английского, Гранит. 4 октября г.2009.
2. Иванова С.В. Лингвокультурология, лингвокогнитология: сопряжение парадигм: учебное пособие. /С.В. Иванова // - Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 152с.
3. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. –С.75-81
4. Хантингтон, Самюэль Столкновение цивилизаций / Самюэль Хантингтон; пер. с англ. Т.Велимеева. – Москва: АСТ, 2014. -571с.
5. Юсупова Р.Р. Концептуальная карта ядра семантических полей английских и русских терминов уголовного права: монография. / Р.Р. Юсупова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. -148с.
6. George Readings, James Brandon, Richard Phelp Islamism and Language: How Using the Wrong Words Reinforces Islamism Narratives. Quilliam, Concept Series 3. – 25с.
7. Ежедневное издание «Аргументы недели»: №3 (444), 29-4 февраля г.2015.
8. Ежедневное издание «Аргументы недели»: №2 (443), 22-28 февраля г.2015.
9. Ежедневное издание «Комсомольская правда»: №8, 18-25 февраля г.2015.
10. Ежедневное издание «Аргументы недели»: №5, (446) 12-18 февраля г. 2015.
11. Ежедневное издание «Комсомольская правда»: № 6, 4-11 февраля г.2015.

ЧАСТЬ 2. ПУБЛИКАЦИИ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ
PAPERS IN FOREIGN LANGUAGES

Adewon A.,

International association of civil litigal proceedings
PROFESSIONAL EXPERIENCE: TEACHING ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE, TRANSLATING AND CARRYING OUT
LEGAL DUTIES IN RUSSIAN FEDERATION.

Contemporary Russia foreign policy is keen on making a more business friendly atmosphere to attract more foreign investment, this is noticed by various reforms in the private business sector, for this reason foreign specialists from all over the globe have been involved in every possible sector.

I would like briefly like to give a definition of Arbitration so a general understanding can be reached by readers of this short article. Arbitration is an alternative dispute resolution (ADR), a form of dispute settling outside the court. Arbitration is very similar to mediation, but a clear distinction is that mediation is not legal binding while arbitration is.

Personally, i have studied, lived and worked in Russia since 2003, during my time here i have taught English language, translated documents ranging from letters (formal & informal) to contracts of various characters (individual & cooperate). I also hold individual lessons with children and adults in schools and in the places of work (cooperative groups). During this period, i gained valuable knowledge in the field of teaching English language and translating from Russian to English with huge challenges. I must say that i have no single regret, on the contrary i have come to appreciate the people, the language and the specifics of Russian Language and Russia itself as a nation.

As an Arbitration Judge in Russia, i have come to realize that i have to work and hold negotiations both in English and Russian language. Knowledge in every aspect of the Russian system as a whole is vital, and will prove useful at different stages of my career and for any other foreign specialist living and working here. Especially for those involved in translation and teaching. Furthermore, even local Judges in Russia hold lectures at universities and various institutes and i am no exception. So adapting to the system will allow me to attain perfection and quicker results for the learners.

Russian language has its specifics, it is obviously an interesting and rich language, plus it's extremely necessary. The language could be difficult to assimilate especially for specialists of various sectors who work or intend work in the Russian.

I for one, in my line of work have come to deal with documents, negotiations both in English and Russian languages, business investigations and liaison with various government and private enterprise. If Speaking about knowledge that are useful personally for me in my field of profession is the

utmost command of English language, Russian language at a flawless level (Getting close by the way), technical legal terms and even the ability to read in between lines. These are useful tips for translations and teaching in Russia federation.

I have also noticed that, being flexible in my approach to having conversations with people at different level is extremely vital. Native Russians, who do not speak English find it very uncomfortable when you speak with them in English and try to avoid any direct contact. For instance, when i used work in a Swiss financial company located here in Russia, I had to deal with top managers on a daily basis and offer them investment opportunities. I had this one General Director of a company who wanted to invest, but had difficulty speaking with me and reading the documents i had earlier sent through his secretary. After a while when i received no feedback, i contacted but he would not speak to me. The interesting thing was that, when i called he pick up the phone and keep silent, i could hear him breathing on the other end of the phone, after several tries i decided to speak Russian with him, guess what?: “BINGO”, he was talking, explaining and extremely happy i could generally explain the documents in Russian and then i sent him the translations of the contract i had made personally for him. That was the last time i spoke with the assistant and we were able to sign the life insurance contract and close the deal i proposed fit for him 6 months ago.

Obviously, there have been many other obstacles i have faced while working as an **Arbitration Judge**, in my **teachings** and **translation process** here in Moscow.

Work translations: There are terms in English that cannot be directly translated to Russia and in such cases i had to consult with my Russian colleagues in order to deliver a flawless translated text. For instance, while translating to English the **rules and regulation** of the “**international association of “litigal” proceedings**”. The term “Arbitration” as we know is translated “tretiesky” in Russian. However, there is such a word as “Arbitraj” in Russian but the meaning deviates from Arbitration in English. There are many other terms when translated to English language from Russian loses its original meaning and vice visa.

Teaching English: While teaching kids or adults English language, at the beginning i included grammar as an integral part of the teaching process. I noticed and received feedback that it was extremely difficult for the students with intermediate level of English command and below to comprehend and i had to repeat over and over again with no progressive result. I was able to overcome this difficulty by completely **eliminating grammar** aspects for these groups and included grammar for only advanced learners. I concentrated more on conversational interactive methods, this made my students understood

completely how to use the terms and words without understanding the technical aspects associated with the grammar.

Presently, as an Arbitration judge, i am still working on and translating rules, regulations, norms and the standards guiding the proceedings of “**International association of “litigal” proceedings**” together with my Russian colleagues and other professionals in linguistic professions. Hopefully, we shall have a standard and world wide acceptable translation of the documents to attain flawlessness in its understanding and interpretations. This will prevent misinterpretations, as all legal practitioners will agree that, interpretation of text is one of the most important, if not the most vital aspect while executing our duties.

Arinova B., Moscow State University
INCORPORATING ACADEMIC WRITING INTO LEGAL ENGLISH
COURSE IN NON-NATIVE SETTING: PRACTICE AND
IMPLICATIONS

Modern academic rhetoric is aiming at extending collaboration, networking, exchanging practices. The rhetoric, due to many factors and events, turned out to have an English language frame. In addition, development of modern academic rhetoric is built into social networking and modern communication technologies. These two points may justify a sustained interest in academic English, academic English for professional purposes, research and academic communication. Good mastery of academic English is equally important for native and non-native learners. Acquisition of academic speaking and writing skills is a part of university curriculum in foreign universities where international students are offered such courses as academic research and writing.

Unfortunately, the place reserved for academic writing in the non-native speaking environment is rather minimal. However, many of us, foreign ESP instructors would agree that integrating some bits of academic writing into ESP courses may positively affect language accuracy of students and enhance their confidence.

To that end foreign ESP teachers can try incorporating foreign practice. This perfectly couples with the fact that today teaching community is open to dissemination of different practices, adapting them to local teaching traditions, experimenting etc. My learning of academic writing in a foreign language coincided with my Fulbright visiting researcher program. It was a great opportunity to learn from the colleagues working at American University Washington College of Law.

Current paper attempts to analyze the experience of introducing Russian students to recursive writing practice in the context of ESP course of Legal English. Russian first-year students of Law Faculty were asked to perform a

writing (write a reflection paper). Writing a reflection paper is a task from legal research and writing course taught at American University Washington College of Law (AU WCL). International students at AU WCL acquire legal writing skills starting from simple tasks and moving toward more difficult pieces of legal writing like IRAC etc. Academic writing has a lot of implications. The practice of teaching academic writing may produce quite a lot of empirical data; in this paper I would like to discuss some practical implications of such teaching practice as teaching non-native students how to write a reflection paper.

First of all, we will discuss the teaching context. In particular, we will discuss and compare academic contexts of a Russian university (Lomonosov Moscow State University, Law Faculty) and the American University (Washington College of Law). Such comparison will show and help us, language teaching practitioners, to better understand the needs of our students, to outline practical benefits, to outline a new perspective of academic writing for law students in Russia. This brings us to the second point, which concerns the nature of the task. Experimenting with attempts to incorporate writing a reflection paper into legal English course taught to Russian law students provided us with quite an amount of materials and, consequently, reflections on the nature of the task, the values and possible downsides of this particular type of writing task.

It is quite surprising how many thoughts one's writing may produce. In this report we will look at number implications, including:

- language teaching and language acquisition implications;
- cultural implications of academic writing;
- interdisciplinary perspective of academic writing;
- legal culture perspective.

Writing a reflection paper is quite new to legal English courses in Russian universities. Yet, exactly this type of writing tasks provides a lot of room for learning, both to teachers and students. In particular, students get acquainted with the process of recursive writing. This implies that law students take a different view of academic writing, a critical view.

Developing a new perspective goes hand in hand with development and application of students' research skills. The research approach that is inherent to this writing task allows law students to get some hands-on experience, an opportunity to research relevant legal terminology. Speaking of which, we cannot leave out the issue of accuracy since developing language accuracy is the issue, which underlies any legal English course (Arinova, Shatalova: 2014: 1561). Consequently, by engaging law students into recursive writing allows ESP learners to improve their language accuracy.

Current experiment in recursive writing also prompted a number of conclusions related to cultural implications of academic writing (Bain Butler,

Wei, Zhou : 2013). On the one hand, the results of the experiment proved that non-native speaking students do transfer their L1 (native language) features to L2 writing (L2 foreign language).

On the other hand, this experiment revealed a broader issue, which concerns academic writing in the native language. In fact, analysis of the papers shows that students, in many cases, need guidance from their professors.

Being guided by L1 writing tradition (Bain Butler, Trosclair, Zhou, Wei: 2014), law students produce unintelligible papers, which make sense only to them. Since, non-native speakers in any case will translate their ideas into a foreign language, the issues of clarity and coherence should be more emphasized in L1 writing then. These and other implications will be discussed in the current report.

Academic writing is becoming increasingly important. It is difficult to estimate its positive effects on a large scale. Yet, international students who are taught academic writing in foreign universities report that they feel more confident when working on their research papers or taking written exams. Being able to apply newly acquired skills in other courses indicates that legal research and writing as well as legal writing courses help students develop a universal learning strategy. Perhaps, it is high time non-native ESP instructors started developing their own practical field.

References

Arinova B., Shatalova N., Developing language accuracy with ESP (legal English) courses taught in non-native speaking environments. (2014) pp.1561-1562. US-China Law Review Vol.11 Number 12 David Publishing Company

URL:
https://www.academia.edu/10020007/DEVELOPING_LANGUAGE_ACCURACY_WITH_ESP_LEGAL_ENGLISH_COURSES_TAUGHT_IN_NONNATIVE_SPEAKING_ENVIRONMENTS

Bain Butler, D., Wei, M., Zhou Y., Cultural Influence in Academic English Writing: An International Perspective (2013). – URL:
<http://newsmanager.commpartners.com/tesolicis/issues/2013-02-13/2.html>.

Bain Butler D., Trosclair E., Zhou Y., Wei M. Student and teacher perceptions of academic english writing in Russia (2014). URL:
<http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/132>

Atabekova A., PFUR

**LEGAL GROUNDS FOR TRANSLATION AND
INTERPRETATION
IN CRIMINAL PROCEEDINGS
(A CASE OF RUSSIA)**

The report will focus on the Russian Constitution, Criminal Code, Criminal Procedural Codes and other legislative regulations that govern translators' activities in the legal process, with the view to protect human rights and seek justice. The historical roots, current practices and future prospects of the legal framework for translation and interpretation services provision in Russian Criminal proceedings will be outlined. Special emphasis will be laid on the importance for both lawyers-to-be and translators-to-be to be taught the juridical basics and the procedure regarding the above mentioned services inclusion in the overall legal process at its every stage (pretrial, trial, penitentiary stage).

Belenkova N., PFUR

TEACHING PATRIOTISM IN A FOREIGN LANGUAGE

International situation nowadays can be characterized as very tense: outbreaks of violence, aggression and terrorism, regional wars.

Moreover foreign mass media started the campaign aimed at the deformation and distortion of historical facts of Russia contribution to the peaceful coexistence of different countries. Some foreign officials try to reduce the role of our country in the victory of the World War II. Under these circumstances students must be taught to distinguish right from wrong; examine, analyze and generalize the information received from different sources; settle social problems and tasks; come to the right conclusion [1]. These generic competencies as well as others can be trained at foreign language sessions at University.

To solve the tasks the following assignments can be used: reporting on the current international developments, scanning and reading foreign mass media reviews and commentaries, listening to the foreign news broadcasting. All these assignments should be followed by debating, discussing and expressing students' personal opinions with an instructor's active participation. After classes activities are also very important to develop social active viewpoint of the students, their sense of pride for the achievements of their motherland in the victory of the World War II and the international affairs after the war.

Studying historical records in foreign languages, writing down the memoirs of the war veterans and the stories of their relatives participated in the war; watching documentary films about those years (e.g. "The Unknown War"

[2]) can make great effect on the personal, social and professional development of a University student.

Professional education at University cannot be concentrated only on the specific skills and competencies training but it should also include patriotic training to develop a young person as a citizen of his/her country.

References

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) "Бакалавр") <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98430/>
2. <https://bifutake.wordpress.com/2014/06/04/the-unknown-war-1978/>

**Brenchugina-Romanova A., Denisova, L.
Moscow Pedagogical State University
Karaulova T. PFUR**

COMMUNICATIVE ORIENTATION TRAINING IN A MULTI-ETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the modern educational process, the question of teaching methods is of particular relevance and is considered foreign and domestic scientists methodist has many aspects.

In relation to multicultural/multi-ethnic educational environment greatest interest for methodological science methods are within the concept of communicative learning.

The formation and development of communicative competence of students lie at the basis of modern educational process aimed at achieving interdisciplinary and subject-specific learning objectives in accordance with the Federal State educational Standard.

Communicative orientation training involves the organization of joint activity of the teacher and the students in the situation of speech communication using a voice exercises.

Components of the content of communicative competence are communicative and meaningful knowledge and speech (M. Baranov), rechemyslitel (N. Ippolitova, T. Ladyzhenskaya, M. Lvov, T. Panova, L. Fedorenko and others), communication skills (A. Kupalova, C. Kapinos and others)

The effectiveness of training based on the principles of connectivity, depends on the level of students ' creative activity, and widespread use of teacher problematic situations/tasks of speech of the character.

The selection of material for speech exercises must comply with the communications act and be based on the principle of functionality.

Speech exercise can, for example, contain a job at recruiting students synonymous expressions (depending on the speech task). Students compare quotes and find their phonetic, lexical, grammatical differences.

In the process of doing voice exercises, including problem-search (research, creative) nature, forming communicative competence of students.

Activization of creative activity of students as a means of motivation teaching takes into account the individual characteristics of students and achieve their personal learning outcomes that also meets the requirements of Federal state educational standard.

Cao Yixin, City University of Hong Kong

**THE IMPACT OF THE INTERNET ON TRANSLATION AND THE
POWER STRUCTURE OF TRANSLATION:
CROWDSOURCING TRANSLATION IN CHINA**

I. Introduction

With the popularization of internet, the development of computer science, and the democratization of information, internet crowdsourcing and crowdsourcing translation has become increasingly popular. Crowdsourcing translation is broadly applied in a variety of online communities, including: social networks (Facebook, Twitter, etc.), informative websites (TED, Yeeyan, etc.), movie and animation fansubbing groups, humanitarian organizations (The Rosetta Foundation, Kiva, etc.) language-learning websites (Duolingo), and so on. As crowdsourcing translation has accumulated attention from the professional circle, it also aroused controversial debates on copy-right issues, as well as quality problems and evaluation standards. To a large extent, crowdsourcing translation shares the main features with internet crowdsourcing: voluntary participation, crowdsourers' multiple identities, and in most cases, translation for free.

II. Statement of Purpose

This research aims at investigating and analyzing the features of crowdsourcing translation in nowadays China and comparing it to traditional translation patterns, so as to expound how the internet has democratized the production and consumption of translation, how the subjects involved in crowdsourcing translation are dynamically interrelated to each other, and how the concepts and culture of translation have changed with the decentralization of the translation power structure.

Evolving around the thesis, this research would conduct surveys on three levels:

1. To investigate the technological basis of crowdsourcing translation, the background and intentions of crowdsourced translators, and the current state of crowdsourcing translation in China.

2. Based on the above investigations, to analyze the production-consumption pattern of crowdsourcing translation, the ways crowdsourcers involved in translation, and the organization patterns of crowdsourcing communities in nowadays China.

3. To step forward and analyze the power structure (decentralized, maybe on the way of re-centralization), ideology, and poetics of crowdsourcing translation in nowadays China, and finally, its culture.

On all the three levels above, attention would be paid to the differences between crowdsourcing translation and traditional translation, so as to emphasize the theme of CHANGE.

III. Literature Review

Although crowdsourcing translation has been applied effectively and extensively for quite a few years, researches on this topic has just begun. The researches altogether fall into two categories: theoretical ones and applied ones, with the former at its exploratory stage in want of a structured frame, and the latter concentrating on the technical level of crowdsourcing translation and specific cases.

Theoretical researches on crowdsourcing translations can be classified as: 1. introductory researches (Lu, 2003; Ray & Kelly, 2011); 2. researches on the information dissemination of crowdsourcing translations (Gong, 2012; McDonough Dolmaya, 2012); 3. researches on the ethics of crowdsourcing translation (McDonough Dolmaya, 2011; Drugan, 2011). On the other hand, applied researches on crowdsourcing translations are mainly about: 1. human-machine translation (Aikawa, Yamamoto, & Isahara: 2012; Hu, 2012; Zaidan & Callison-Burch, 2010); 2. comparisons between crowdsourced translation and professional translation or machine translation (Anastasiou & Gupta, 2011; Sobol, 2012); 3. evaluation on other applications of crowdsourcing translations, such as fansubbing, social network and news translation, language learning, and humanitarian activities.

As can be drawn, researchers have made a variety of efforts on the topic of crowdsourcing translation. However, study cases are usually limited to a specific technique, a specific community, or a specific activity of crowdsourcing translation. Little research has been done on the features of crowdsourcing translation in a given area (for instance, a country), which indicates that regional differences in crowdsourcing and the target language culture have been overlooked. Also, synchronic studies far outweigh diachronic studies, which means the inter-relationship (inheritance or developmental) between crowdsourcing translation and pre-internet translation activities have been understated. Thus, present research results are far from being able to explain the changes and developments that crowdsourcing translation has brought to a specific target culture, as well as its exclusive

features in that culture. To conclude, studies on crowdsourcing translation ask for further development from a historical and contextualized perspective.

IV. Research Methodology

This research intends to apply the qualitative methods of participation observation, questionnaire survey, data analysis and thematic analysis, so as to answer the research questions raised in Part II.

Participant observation would be carried out by joining different crowdsourcing translation communities (e.g. Yeeyan, Guokr, fansubbing groups, etc.) in China. This would help to better understand the organization modes of different crowdsourcing communities, and the role of translators and other participants. On the other hand, through participant observation, investigations on the technical basis of crowdsourcing translation would be carried out, for instance, what kind of communication tools and translation tools are involved. Representative results would be summarized and classified in forms or charts. Then, **questionnaires** would be sent to other members in the communities, collecting data on the age, sex, location, education level, major, profession, languages, average time spent, as well as motives of participation of the translators. At the same time, data on similar aspects in traditional translation business and in the history of translation would be gathered as a reference.

In data analysis and thematic analysis, this research attempts to combine the concepts of Even Zohar's polysystem theory, André Lefevere's concepts of manipulation, and eco-translatology into a framework which help to expound the research topic from a cultural, historical and dynamic perspective. Special attention would be paid to the cases of crowdsourcing translation in China, the target culture (i.e., China's cyberculture and social culture), and the role of power in crowdsourcing translation. I would also adopt interdisciplinary approaches and introduce the views of media studies and cyberculture studies, so as to analyze how the emerging internet technologies has affected the culture, economy, and politics of translation. For instance, Marshall McLuhan's prophetic concepts of "the global village" (1962), "detribalization and detribalization" (1962), and "the medium is the message" (1967). Also, Nicholas Negroponte's (1995) vivid description of the cyber living and the four features of cyberculture he defined: "decentralizing, globalizing, harmonizing, and empowering". And further, the theories of "the Long Tail" (Anderson, 2004) and "crowdsourcing" emerging in the early twentieth-first century.

From the perspective of media studies and cyber-culture studies, I will analyze the impact of internet technologies on translation, as well as the power structure and concepts of translation. Then, by making use of the ideas of eco-translatology, I will explore how the translators are adapted to the internal environment of crowdsourcing communities and making their selections, as

well as the inter-relationships among different participants. Last, I will start from the polysystem theory and the concepts of manipulation and analyze the role of ideology, power, and poetics in crowdsourcing translation, also the inter-relationships among crowdsourcing translation, traditional translation, and the wider cyber culture.

V. Contribution to Existing Scholarship and Summary

Current researches on crowdsourcing translation are mainly focusing on its technology and application. Few researches start from a social-cultural perspective; and fewer discuss the phenomenon in a target-language context. This research:

1. Starts from a cultural and target-oriented approach, bases itself on participant observation and questionnaire survey, and pays close attention to the cultural identity of crowdsourcers, which altogether help to comprehensively investigate crowdsourcing translation in a specific culture on both the micro and the macro level.

2. Carries out investigations on the technical basis of crowdsourcing translation in China, and also participants' backgrounds and intentions. The data collected would be valuable to future researches.

3. Attempts to set up a new theoretical framework for crowdsourcing translation from a historical and cultural perspective, thus to explain the impacts of technological evolution on the activities and concepts of translation. This framework might also be adopted to the researches on the pre-internet community translations, thus could provide a new angle for translation studies.

For the limited space of this version, the theoretical rationale is not described in detail. Please refer to the detailed version (8 pages) of the proposal, which explains carefully with citations why and how these theories would be applied.

References

Anderson. C. (2004). The Long Tail. *Wired Magazine*, 12(10). Retrieved from <http://www.wired.com/wired/archive/12.10/tail.html>

Aikawa, T., Yamamoto, k., & Isahara, H. (2012). The Impact of Crowdsourcing Post-editing with the Collaborative Translation Framework. *Advances in Natural Language Processing Lecture Notes in Computer Science*. 7614, 1-10.

Anastasiou, D., & Gupta, R. (2011) Comparison of Crowdsourcing Translation with Machine Translation. *Journal of Information Science*. **37**, 637-659.

Drugan, J. (2011). Translation Ethics Wikified: How far do professional codes of ethics and practice apply to non-professionally produced translation? *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*. 10. Retrieved from <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/280/178>.

- Even-Zohar, I. (1979). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 1, 287-310.
- Gong, W. (2012). The Communication Model of Net Translation. *Chinese Science & Technology Journal*, 25, 22-25.
- Hu, C. (2012). *Crowdsourced Monolingual Translation Digital Repository* (Dissertation). Maryland: The University of Maryland. 2012.
- Hu, G.S. (2008). Eco-Translatology: A Primer. *Chinese Translators Journal*, 6:11-15.
- Hu, G.S. (2011). Eco-Translatology: Research Forci and Theoretical Tenets. *Chinese Translators Journal*, 2:5-9.
- Lefevere, A. (1992/2010). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (Original work published 1992)
- Lu, Y. (2013). Researches on Crowdsourcing Translation. *Chinese Translators Journal*, 34(3), 56-61
- McDonough Dolmaya, J. (2012). Analyzing the Crowdsourcing Model and its Impact on Public Perceptions of Translation. *The Translator: Studies in Intercultural Communication*, 18:167-191
- McDonough Dolmaya, J. (2011). The Ethics of Crowdsourcing. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 10. Retrieved from <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/279/177>.
- Munday, J. (2001/2010). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (Original work published 2001)
- Negroponte, Nicholas. (1995). *Being Digital*. Retrieved from <http://archives.obs-us.com/obs/english/books/nn/ch19epi.htm>
- Ray, R. & Kelly, N. (February 03, 2011). Crowdsourcing translation. Retrieved from http://www.common-sense-advisory.com/Portals/_default/Knowledgebase/ArticleImages/110201_R_GL_Crowdsourcing_Preview.pdf
- Sobol, F. J. (2012). *Translation in Transition: The Feasibility and Effectiveness of Crowdsourcing translation Versus Professional Translation* (Dissertation). Arizona: The University of Arizona.
- Zaidan, O and Callison-Burch, C. (2011). Crowdsourcing Translation: Professional Quality from Non-Professionals. *Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 1220-1229.

Chilingaryan K.P., PFUR

CLOUD COMPUTING IN TRANSLATION

Cloud computing is becoming more and more widespread in the internet-related world. The main essence of the cloud is to maximize the effectiveness of shared resources, as it is based on sharing the latter with the

aim to get coherence and allows for a greater stability and a more flexible use of server storage. The server allows not only to store but also access from all around the world through the internet.

Having been shared by millions of clients (users), the resources can also be reallocated by demand and per demand. It means that the users now do not need to buy more and more powerful devices or upgrade their computers to be able to meet the challenging world. The servers' capacity can be increased according to the client's need without too much expense.

The cloud can help us do some collaborative work together, cutting the time and funds usually spent while working on traditional way. We somehow face problems of fast and effective translations of some documents. The file is divided between the specialists who do their part of translation, then we meet to see, compare, argue, check and correct. Then there may be other gatherings before the document is read and "polished". We exchanged ideas and files via email, but this way is time consuming.

The question that arises here is: if the cloud is so helpful to give us simultaneous access to the file to see each other's work, then why there are people opposing the cloud? Is it due to computer illiteracy or other ideas?

The proponents of the cloud give a few reasons pro. Among them is reliability, easy access and increase security, while the opponents name their cons: first, you depend on the internet access. Then it is privacy that we lose: having a data stored in the cloud, you lose your control over its security.

If collaboration is possible

The document to be translated is divided among translators, and the translators themselves need to export, e-mail and import translation memories and glossaries on a daily basis to leverage translation memory (TM) matches and ensure consistency. Still, there can be a gap between TM updates, during which translators cannot benefit from the translations and potential TM matches their colleagues create, not to say about conflicts with their colleagues' work. Last but not least are relaxed working conditions when the working time of one translator urgently wanting some information is another translator's shopping time. In other words, using desktop translation software to share TMs and glossaries among translators who work on the same document is a complex and highly inefficient strategy.

With a cloud-based TM system there is no need to share translation memories among multiple linguists. Translators can see and leverage the translations their colleagues create the moment a sentence is entered in the translation memory database. The outcome is maximum productivity and consistency. Cloud-based systems give multiple users in multiple roles simultaneous access automatically!

What benefits might the cloud computing have regarding translation industry? Unlike other fields, where there is a risk of losing some vulnerable

data, such as confidential information, research materials and others, this industry is an area to imply the cloud. Several advantages can be mentioned on its behalf:^[1] a) collaboration; b) synchronisation; c) automation; d) reliability; e) disintermediation.

Pros and cons

Then why is the translators' community reluctant to handle all its findings to other members of the community? On the one hand the obstacle is losing your ownership over the translated data. As the authors have experienced while teaching CAT tools at the masters' courses at Peoples' Friendship University (many of whom have already been working for international companies as lawyers), both the translators and clients are afraid that their information will be abused if they hand it over to servers outside their company. The competition among the translators working for the same employer, not to say anything about rival teams in other companies is a major reason of being reluctant to share one's ideas with someone else. Another issue is a company's server in the cloud where all the data can be stored. What may happen if the server crashes?

On the other hand in the cloud we no longer need to worry about the latest updates. These updates are not only deployed automatically without the user intervention, update cycles for cloud-based systems are also typically much shorter than those for traditional software products. The only thing to do now for a professional linguist is to work and make sure the remuneration is on time and accurate.

Workflow, project management, and portal functions

Cloud-based TMs offer machine translation for post-editing (this is an arguable option. At least checking the students' diploma translations via machines we sometimes experience great frustration); instant messaging (to resolve translation issues with a colleague in real-time); quality assurance (through automatic terminology and TM consistency checks); customer management and reporting. If you are a freelancer, then we need to mention billing and/or online payment ^[2].

Problems the translators face may be of different nature. A problem preventing to actively use the cloud-based TMs is response times: linguists were impatient getting an answer from the machine and did not want to turn to the cloud, preferring the traditional low-efficient translations. But today choosing the right provider and options the response times can be shortened significantly. At least addressing to the desktop TM or traditional dictionary is also time consuming.

Nonetheless, cloud-based services are much easier to launch and maintain. And, more importantly, cloud-based TM systems allow users to collaborate easily. The cost of using a cloud-based TM service is typically much lower than the start-up cost of a traditional TM product. So, having all

fears in mind, we can predict that cloud-based TMs will boost in the near future.

Collaborative translation

Collaborative translation techniques are frequently confused with crowdsourcing techniques. The first one refers to the technique of having multiple translation participants with varying tasks. It can be done by cloud computing. This way the total time of the translation is reduced, and many management tasks are eliminated.^[3]

At Peoples' Friendship University we use crowdsourcing. Its purpose is to simplify the translation assignment phase of the lifecycle, reduce translation rates or get translation for free. A crowdsourced document translation is accepted by individuals in a crowd, each of whom has been assigned a piece of the larger document. They work individually, but when the individuals use collaborative translation technology to work and communicate simultaneously amongst themselves and with other collaborators like subject matter experts, it becomes collaborative translation.

References

1. <http://www.textunited.com/cms/blog/benefits-of-translating-in-the-cloud>
2. <http://www.tcworld.info/e-magazine/content-strategies/article/the-silent-revolution-cloud-based-translation-memory-systems/>
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Collaborative_translation

Connolly, D., Canterbury University

DOTTING THE I'S AND CROSSING THE T'S.

The author graduated from Victoria University Wellington NZ, Canterbury University NZ, Trinity College London and holds CELTA and DELTA.

Currently D. Connolly combines teaching EFL and editing activities.

The report aims to focus on the following:

Whether the creative process of writing comes easy or not, the technical aspect is always difficult, tiresome and confusing. The cline from editing (content) to proof-reading (publishing) is long and unevenly punctuated. This report covers the differences between these extremes: who does what, and when. And importantly, the role of the author in the process.

Four different levels are distinguished to divide the process up:

- 1 Content and organisation
- 2 Cohesion and coherence (Signposting and logic)
- 3 Word: spelling, grammar and punctuation
- 4 Referencing and other irritating details

The above levels will be analysed and discussed in the report.

Emelyanova T.V., PFUR

**TEACHING ENGLISH AND
UNIVERSAL NETWORKING LANGUAGE TO LAW-
STUDENTS**

Today's graduates of law schools mastering English language programs for specific purposes are faced with the need to study other languages such as the universal networking language that is a kind of mediator between the different natural languages.

It is known that in 1998 the United Nations University management, based on the UN Charter requirements, led the project “Universal networking language (UNL)”, which is essentially a computer language. It enables computers to process information and knowledge, thus providing through UNL people with a linguistic infrastructure in computers and the internet for receiving, distributing, and understanding multi-lingual information. UNL consists of three types of components that perform their own function:

- *Universal Words* – the universal word is a lexical unit expressing a well-defined concept;
- *Relations* – relations convey semantic information contained in two words perceived as one;
- *Attributes* transmit information about the time and the aspect of the action / state; information that clarifies the meaning of the sentence as a whole and each word separately; information about the attitude of the speaker / writer to the content of their message.

Thus, in order to learn UNL law students must:

1. *be able to choose* the concepts in the source language sentences to be treated as correct universal words of five types: Basic, Restricted, Extra, Compound, Temporary. The first three types are the real-life English words. You can find them in the electronic dictionary of universal words / UW Dictionary www.undl.org , all possible combinations can be found in an electronic database UNL Knowledge Base unlcenter@unl.ias.unu.edu . Compound words are sets, consisting of several binary relations of UNL, known to many of us as Scopes. Arabic and Latin numbers, symbols and formulas are the fifth kind of universal words;

2. *be able to recognize* a relationship in which any word can be versatile with one or several other universal words and mark them according to the developed conventional abbreviations system;

3. *be able to identify and designate* a subjective element contained in the analyzed sentence – his own vision and attitude towards the state of the speaker/ writer's affairs (for example, an aspect of the action/ time from the perspective of the speaker, objective uncertainty / certainty, Remus, modality and emotive expression;

4. *know* all syntax signs and meaning of UNL properly compiling and using UNL expressions. In this case, the semantic content must match the meaning encoded in UNL sentences.

It is clear that law students master the coding algorithm of the analyzed sentences content by UNL means if they have learned to analyze sentences in English grammatically and semantically correctly. Accordingly, teaching law students English for specific purposes must comply with the professional activity realities of international Universities graduates (e.g. Peoples' Friendship University of Russia). It is indispensable for the language teacher to teach the basics of UNL to law students to enhance their motivation to learn English for special purposes because it allows to prepare them for real professional communication in the target language.

Fedulenkova T., Vladimir State University
TERMS OF PHRASEOLOGICAL CHARACTER
IN SPECIFIC DOMAINS

Teaching ESP, a Foreign Language Teacher cannot do without phraseological units. That fact is evidently caused by two reasons. On the one hand 'the English language', as Daphne M. Gulland and David Hinds-Howell put it, 'is full of pitfalls for the foreign student – bizarre spelling, illogical rules of grammar – but the most common problem lies in understanding and using the vast array of idioms' (Gulland, Hinds-Howell 1994: 308). On the other hand Business English in itself is full of terms of phraseological, or idiomatic character, that is the meaning of the componential structure in those terms is quite different from the meaning of the whole terms, e.g.: *haemorrhage red ink* has nothing to do with the well-known disease and the coloured liquid used for writing; in fact the meaning of the term is 'to lose a lot of money' as in '*The state's long-term fiscal management has been sold, although the current budget threatens to haemorrhage red ink*' (Longman 2007: 244). And the word combination *carpet bomb* has nothing to do either with a carpet or with a bomb; it is a term which is used in marketing in the meaning 'to send advertising material to as many people as possible, or to all the people in an area' as in '*Members carpet bomb voters in the area with propaganda publicizing their accomplishments*' (Longman 2007: 75). Or the meaning of the set expression *fallen angel* is very far from the meanings of its components 'fallen' and 'angel', it is defined, being a term of finance, as 'a bond that is not performing well now, but which performed well in the past' as in '*Those bonds in recent months have turned into fallen angels, as rating agencies downgrade them*' (Longman 2007: 200).

All those terms are samples of phraseological units with full, or complete, transference of componential meaning, which hinders their comprehension, as in *fast track, fat cat, salami slicing, halo effect, salary*

matrix, quota sample, scorched-earth tactics, gravy train, quid pro quo, etc., all of them representing current stock of business terms.

Many Business English idioms serve as specialised terms in specific domains (see also: Fedulenkova 2002: 247):

a) accounting: *sales ledger* – 'a book or a computer file in which the money owed or paid to a company for the goods it sells is recorded' (Tuck 2000: 371); *above the line* – 'relating to a figure included in a statement of a company's profits and losses before tax has been paid, not after tax' (Longman 2007: 1); *net profit* – 'the profit from a deal, or from business activity for a particular period of time, after all costs and taxes are taken away' (Longman 2007: 421);

b) advertising: *prime time* – 'the time of day when the greatest number of people listen to the radio or watch television and when advertising rates are highest' (Tuck 2000: 321); *reply coupon* – 'a printed form that can be detached from a magazine page, a leaflet, etc and used to ask for advertised goods' (Tuck 2000: 357);

c) banking: *the rate of interest* – 'the amount of money charged by the bank, or paid by the bank for the loan or use of money' (Seidl 1983: 203); *refer to drawer* – 'words written on a check that the bank will not pay, usually because there is not enough money in the account' (Tuck 2000: 350); *Basle ratios* – 'an international agreement on the amount of capital financial institutions must have in relation to the amount they lend out' (Longman 2007: 42); *nostro account* – 'an account which a bank holds with another bank usually overseas' (Tuck 2000: 282);

d) business: *a sleeping partner* – 'a person who provides a percentage of the capital of a business but who does not have a part in the management of a business' (Seidl 1983: 204); *to shake hands on a bargain/deal* – 'to express agreement that it is binding' (Adam 1993: 226); *business continuity service* – 'services provided to companies so that they continue operating if they are affected by a serious event such as a fire, computer failure' (Longman 2007: 64);

e) commerce: *halo effect* – 'when people think that a company is good because it is owned by or connected with another company that is famous and important' (Longman 2007: 173); *price ring* – 'a group of sellers in the same industry who have agreed to fix a minimum price for a product' (Tuck 2000: 320);

f) economics: *bilateral monopoly* – 'a situation where there is only one buyer and one seller in a market' (Tuck 2000: 271); *free market* – 'a market where prices are allowed to rise and fall according to supply and demand, without prices being fixed by governments' (Tuck 2000: 178); *essential industry* – 'an industry that a country considers is very important to its economy and may support with government money, taxes or imports, etc.'

(Longman 2007: 266); *red goods* – 'goods such as food that consumers use quickly after buying them and that produce a low profit' (Longman 2007: 236);

g) finance: *above par* – 'at a price that is above the original value when shares and bonds were first made available' (Longman 2007: 1); *revolving fund* – 'a source of money from which loans are made and repaid with interest so the fund is maintained and the money can continue to be lent' (Tuck 2000: 364); *bare squeeze* – 'when share prices rise because it is known that people have sold these shares without actually owning them, hoping to be able to obtain them more cheaply later, before they have to deliver them to the buyer' (Longman 2007: 42); *green shoe* – 'when the financial institution sells all the available shares in a company's share issue or secondary offering and then sells more, or the number of shares sold in this way' (Longman 2007: 239);

h) marketing: *sales incentive* – 'money or another reward that is offered to a salesperson if they sell a large number of a product' (Longman 2007: 260); *leaflet drop* – 'an occasion when copies of the same leaflet are sent or delivered to many addresses in order to advertise something' (Longman 2007: 297); *market segmentation* – 'the division of potential buyers according to age, sex, lifestyle etc with the aim of designing and promoting goods and services to meet their specific needs' (Tuck 2000: 257); *line extension* – 'when a company adds a new product to its range in a way that takes advantage of the popularity of its existing products' (Longman 2007: 306);

i) stock exchange: *government bonds* – 'securities issued by a government in the form of debenture stocks with a fixed interest that is paid at regular intervals' (Tuck 2000: 186); *hot money* – 'money that is passed quickly from country to country to take advantage of differences in interest rates and exchange rates' (Tuck 2000: 194); *bear market* – 'a situation in a stock market or currency market where prices are falling because lots of shareholders are selling' (Tuck 2000: 52); *bed and breakfasting* – '(sl. selling shares just before the end of the financial year and buying them back at the beginning of the next to register a loss for tax purposes (Tuck 2000: 52); etc.

As a rule, such idiomatic terms represent a problem for ESP teaching as their meaning does not lie on the surface. Teaching practice shows that the best way to start with English Business phraseology is to turn first to analysing word clusters under such frequent and 'gathering' umbrella terms as *bank, capital, goods, list, letter, market, order, property, insurance, money, price, profit, product, share*, etc.

There will be several approaches in mastering the Phraseocon Bank:

Approach Number One consists in the study of the terms having the structure and meaning of collocations, which are patterned and their meaning is transparent: *bank holiday, bank loan, bank manager; business meeting,*

business plan, business school; market price, market trend, market share; or profit center, profit motive, profit margin, etc.

Approach Number Two consists in the study of the terms having a kind of semantic transference with at least one component used in its direct/ original meaning: *bad debt* – an unpaid debt which is not likely to be paid in future, *bear market* – a financial market in which prices are falling, *token charge* – a small amount of money charged for goods or services, that is less than their full cost or value, etc.

Approach Number Three consists in the study of the terms having complete transference of meaning, i.e. the terms with no components in their direct meaning: *corner the market* – to set prices (if a seller own or produce most of the goods on sale), *bull position* – a situation in which a dealer of securities or commodities keeps hold of a particular stock or share because he/she expects a rise in price, *dead cat bounce* – an upward, but possibly misleading, movement in share prices after a significant fall, etc.

Thus the students are given the route to quickly develop a new code of information with the method.

References

1. Adam J.H. Longman Dictionary of Business English. – London: Longman Group Limited, 1993. – 492 p.
2. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms / G. Cortese & P. Riley (ed.). – Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Mein; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. – P. 247-269.
3. Gulland D.M., Hinds-Howell D.G. The Penguin Dictionary of English Idioms. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1994. – 308 p.
4. Longman Business English Dictionary. – Harlow, 2007. – 596 p.
5. Seidl J., McMordie W. English Idioms and How to Use Them. – Oxford: OUP, 1978. – 268 p.
6. Tuck A. Oxford Dictionary of Business English. – Oxford: OUP, 2000. – 491 p.

Competing motivators of positioning of adverbial clauses of time in academic English: A contrastive study

**Gnutzmann C., Technische Universität Braunschweig
PUBLISH IN ENGLISH OR PERISH IN GERMAN?
HOW NON-NATIVE SPEAKERS COPE WITH ACADEMIC WRITING
IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE SETTING THE CONTEXT
– THE DOMINANCE OF ENGLISH**

The dominance of English as the international language of research has been well established. Although this trend seems to be less pronounced in the social sciences and humanities, processes of internationalisation and the

anglicisation of research communication seem to be at work here, too. This has been confirmed by a considerable body of literature, dealing with aspects such as the extent to which English has become the default language of research publications (e.g. Ammon 2001), how this affects scholars' careers (e.g. Flowerdew 2007) and also other languages used for research publication and dissemination (e.g. Hamel 2007). Another indicator of the dominance of English in academic communication is the growth of English as a medium of instruction in higher education (e.g. Coleman 2006), a tendency that is both a consequence as well as a driver of academic anglicisation.

Due to the different conditions that nation states, their policies and research traditions create, it is essential to conduct a study specifically considering German-speaking researchers and the sociocultural setting surrounding them. One major feature differentiating the *German academic context* from other national contexts is the predominant use of German in tertiary education, setting it apart from English-as-a-native-language countries such as the USA and the UK, where many studies on academic writing and publishing originate, but also some Scandinavian countries, where English often fulfils the role of an educational language. In addition, there is, with almost 100 million people who speak German as their mother-tongue, a German-speaking 'domestic market' for academic publishing, which provides the language with a certain relevance that smaller language communities may not have (any more). But differences can also be observed in national writing and publishing traditions and partially be explained by dominant writing ideals perpetuated through the national education systems (cf. Connor 1996; Siepmann 2006, 133; Kruse 2006, 334). These differences also suggest that results and policy implications from studies conducted in other countries (e.g. Okamura 2006 for Japan; Flowerdew 2007 for Hongkong; Flowerdew/Li 2009 for China; Lillis/Curry 2010 for Portugal, Slovakia, Spain and Hungary; Pérez-Llantada et al. 2011 for Spain and most recently Björkman 2013 for Sweden) can therefore not simply be applied to the German context.

At the same time *disciplinary cultures*, such as those found within the natural, engineering and social sciences as well as the humanities, are given special attention in this study. Epistemological positions, research methods and attitudes as well as areas of inquiry vary considerably between disciplinary cultures and this makes them an influential factor in investigating academic writing and publishing. A case in point are researchers from the natural sciences, where research is usually related to objects and where a strong favouring of experimental research methods can be found. These and other factors have to be taken into consideration when explaining why writing in these disciplines is often conceived of as "a subordinated activity, following the 'real' work" (Lehnen 2009, 281, our translation). Contrary to that, writing in the humanities seems to be perceived as central for knowledge creation.

These examples underline the importance of disciplinary cultures in academic writing and publishing, which is why they are systematically considered throughout the project.

The degree of anglicisation in a given discipline as well as the level of abstraction and target group of a text are determining factors for the *language policy* of a publishing company, i.e. the requested language requirements. While the 'official' evaluation criteria for submitted manuscripts can usually be accessed easily on the website of the respective journal, there are only a limited number of studies on how the people involved in copyediting these texts actually deal with papers by non-natives (e.g. Belcher 2007; Flowerdew 2001; Kaplan/Baldauf 2005).

Research questions and aims of the study

Against this background, the study addresses the following three complexes:

Complex 1: Challenges, strategies and resources

What challenges and obstacles do non-native researchers encounter in their preparation of research articles in English? What strategies and resources do they deploy in order to overcome them?

Complex 2: Perceptions of English and German in academia

Which attitudes do participants show towards English and German as research, publication and teaching languages? How does immersion in a disciplinary culture influence the attitudes and practices of researchers and

Complex 3: Editors' perspectives on language norms and linguistic diversity

Which language norms do editors apply when judging submitted articles? To what extent do they take the linguistic background of the author into account? What do they think about fostering multilingualism?

Approach, method, and data

As a prerequisite to answering the above research questions, academic writing and publishing needs to be understood as "a social activity" (Canagarajah 2002, 29) in the sense of giving more weight to communication and community over corpus-linguistic or genre-analytical methods. While the latter two are a mainstay of ESP research, qualitative studies have much to offer by contributing to "what we know about the activities surrounding the production and reception of texts and how participants actually understand what they are doing with them" (Hyland 2012, 36f.). This underscores the necessity to supplement the investigation of corpora and genres with other methods if academic writing and publishing is to be captured as a meaningful social activity (for the use of non-native academics' resources to make up for linguistic disadvantage cf. Gnutzmann et al. 2015, in press).

In the exploratory phase of the project, 17 interviews were conducted and selected researchers were invited to participate with regard to varying

academic seniority, discipline and levels of publishing experience in English, thereby creating a cross section of researchers. One of the findings of the pilot study was that questions pertaining to the socialisation of researchers and disciplinary culture seemed to be of great importance for academic writing and publishing. Therefore, in the *current phase* of the research project, 19 additional interviews with researchers and 8 interviews with journal editors were carried out. Building on experience from the pilot study, the selection of researchers was focused on four disciplines and three career levels in order to find out how disciplinary cultures and socialisation processes relate to the issues under investigation. Therefore, it was decided that of the 6 researchers from each of the 4 disciplines in the interview corpus, 2 interviewees each should be from the same level of academic experience, i.e. PhD students, postdoctoral researchers and professors, respectively (cf. figure 1 below). This adds up to 24 interviews with researchers in our current interview corpus. In addition to these interviews, journal editors and staff of international publishing companies such as Elsevier, de Gruyter, Routledge, Springer and Wiley who are involved in proofreading and copyediting manuscripts from these disciplines were interviewed.

Discipline	Researchers			Editors /Staff	Interviews per discipline
	PhDs	Post-docs	Pro-fessors		
Biology	2	2	2	/2	10
Mechanical engineering	2	2	2	/2	10
German linguistics	2	2	2	/2	10
History	2	2	2	/2	10
Total Interviews					40

Fig. 1: Number, disciplines and career levels in PEPG interview corpus

Selective results and implications

For reasons of space, we focus on the discipline-specific dimension of our study (cf. Also Gnutzmann/Rabe 2014). In a number of interviews it was found that what could be considered *sufficient language competence* for research publishing in English can vary across, but also, depending on researchers' career levels, within the four disciplines studied. It was also established that *language attitudes appear to be closely linked to researchers' disciplinary culture* (cf. also Gnutzmann 2006), e.g., natural scientists considered English to be a neutral tool for worldwide communication and used this to justify monolingualism in research publishing, whereas historians felt that their strengths lay in the ability to participate in both German and English-

language discourses. Concerning the *interviewees' perceptions of their status as NNEs*, the results also have to be differentiated by discipline: While for some natural scientists and mechanical engineers the distinction seemed to hold less value in terms of publishing success, the historians interviewed seemed to be very dependent on language brokering from NES if they wanted to publish in English. The final results may also be of use to ESP professionals in the fields of *writing course development* and *university language policy*.

References

- Ammon, Ulrich (ed.) (2001). *The Dominance of English as a Language of Science*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Belcher, Diane D. (2007). "Seeking acceptance in an English-only research world". In: *Journal of Second Language Writing* 16 (1), 1-22.
- Björkman, Beyza (2013). *English as an academic lingua franca*. An investigation of form and communicative effectiveness. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Canagarajah, Suresh (2002). "Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship". In: *Journal of English for Academic Purposes* 1(1), 29-44.
- Carli, Augusto / Ammon, Ulrich (eds.) (2007). *Linguistic Inequality in Scientific Communication Today (= AILA Review 20)*. Amsterdam: Benjamins.
- Coleman, James A. (2006). "English-medium teaching in European higher education". In: *Language Teaching* 39(1), 1-14.
- Connor, Ulla (1996). *Contrastive Rhetoric*. Cross-cultural Aspects of Second-language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John (2001). "Attitudes of journal editors to nonnative speaker contributions". In: *TESOL Quarterly* 35 (1), 121-150.
- Flowerdew, John (2007). "The non-anglophone scholar on the periphery of scholarly publication". In: Carli, Augusto/Ammon, Ulrich (eds.) (2007), 14-27.
- Flowerdew, John / Li, Yongyan (2009). "English or Chinese? The trade-off between local and international publication among Chinese academics in the humanities and social sciences". In: *Journal of Second Language Writing* 18 (1), 1-16.
- Gnutzmann, Claus (2006). "Fighting or fostering the dominance of English in academic communication?". In: *Fachsprache/International Journal of LSP* 28(3-4), 195-207.
- Gnutzmann, Claus/Jakisch, Jenny/Rabe, Frank (2015, in press): "Resources for publishing in English: Strategies, peers and techniques". In: Plo, Ramón/Pérez-Llantada, Carmen (eds.): *English as a Scientific and Research Language in Europe*. De Gruyter.
- Gnutzmann, Claus/Rabe, Frank (2014): "Writing about 'theoretical subtleties' or using 'text modules'? German researchers' language demands and attitudes across disciplinary cultures". In: *Journal of English as an Academic Language* 13, 31-40.
- Hamel, Rainer Enrique (2007). "The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science". In: Carli, Augusto / Ammon, Ulrich (eds.) (2007), 53-71.
- Hyland, Ken (2012). "'The past is the future with the lights on': Reflections on AELFE's 20th birthday". In: *Ibérica* 24, 29-42.

- Kaplan, Robert B./Baldauf, Richard B. (2005). "Editing contributed scholarly articles from a language management perspective". In: *Journal of Second Language Writing* 14 (1), 47-62.
- Kruse, Otto (2006). "The origins of writing in the disciplines. traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university". In: *Written Communication* 23(3), 331-352.
- Lehnen, Katrin (2009). "Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik". In: Lévy-Tödter, Magdalène / Meer, Dorothee (eds.) (2009): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 281-300.
- Lillis, Theresa M. / Curry, Mary Jane (2010). *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. London: Routledge.
- Okamura, Akiko (2006). "Two types of strategies used by Japanese scientists, when writing research articles in English". In: *System* 34 (1), 68-79.
- Pérez-Llantada, Carmen / Plo, Ramón / Ferguson, Gibson (2011). "'You don't say what you know, only what you can': The perceptions of practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English". In: *English for Specific Purposes* 30 (1), 18-30.
- Siepmann, Dirk (2006). "Academic writing and culture: An overview of differences between English, French and German". In: *Meta* 11 (1), 131-150.

**We gratefully acknowledge the support of the Volkswagen Foundation for funding the "Publish in English or Perish in German?" project as part of their programme "Deutsch Plus" – Wissenschaft ist mehrsprachig/Knowledge is Multilingual*

Golparvar Seyyed Ehsan, University of Tehran
COMPETING MOTIVATORS OF POSITIONING OF ADVERBIAL
CLAUSES OF TIME IN ACADEMIC ENGLISH: A CONTRASTIVE
STUDY

The present research will assess the importance of discourse-pragmatics- and processing-related constraints on the positioning of adverbial clauses of time in research articles of applied linguistics published by Iranian, non-native and native, professional authors. English permits adverbial subordinate clauses to be positioned either before or after their associated main clause. Previous research has shown that the positioning is conditioned by various factors from the domains of semantics, discourse pragmatics (bridging and subordination choice) and language processing (deranking, length, and complexity).

The present study offers a multifactorial analysis of clause positioning of adverbial clauses of time in 100 research articles published by Iranian, non-native writers and 100 research articles written by native, professional authors.

All these articles will deal with applied linguistics. The study will use random forests of conditional inference trees as the statistical technique for the weight of the above-mentioned variables.

Gorbatenko O.G., Gorbatenko R.G., PFUR

SOME ASPECTS OF TEACHING LEGAL TRANSLATION

Legal translation is one of the essential parts in legal education. The issue of translating legal texts has been brought sharply into focus nowadays. There is an increasing tendency to develop potential for translating legal texts

Any problems may arise for lack of knowledge in law.

Even though students are good at English including grammar, lexicology, stylistics and syntax they may not be aware of the subject they have to translate. They may not understand the essence of the text. In these circumstances the teacher should make sure that students are sufficiently aware of the gist of the subject.

When students encounter difficulties in translating legal texts the teacher should lay a particular emphasis on checking the vocabulary knowledge. He/she should deal with a legal text having recourse to other legal texts.

The knowledge of the new grammar material as well as the revision of the grammar students studied before should be the main focus of the teacher's attention.

Students should understand how the grammar works and their task is to apply grammatical rules in practice.

The teacher should help students to translate legal vocabulary and make use of it with confidence. Much attention should be drawn to improving student's listening, speaking and reading skills.

In view of this the teacher select legal texts with different assignments. Students should focus on the most difficult phrases in order to translate legal texts correctly.

References

1. Alicia B. Edward. The Practice of Court Interpreting John Benjamins publishing company, 1995.
2. Liz Taylor. International Express Oxford University Press.

Heider, A., Qatar University

SKYPE IN ARABIC LANGUAGE CLASSES

**WAYS TO HELP STUDENTS TO INTERACT WITH NATIVES
IN CONSERVATIVE SOCIETIES.**

After revolutions in the Middle East in 2010, most exchange programs changed their tendencies to other countries like Jordon, Morocco and gulf countries. Learners who come to study Arabic in Gulf have few opportunities to speak Arabic outside their classrooms and motivating those students to speak Arabic inside the classroom is often difficult as well.

Arabic teachers have tried all means to encourage and motivate students to use their Arabic inside and outside class through different

activities. One of those means and ways is having Skype meetings or interviews with advanced level students in Qatar in spring 2014. Educators have been incorporating Skype into their classrooms for a number of years now (Davis, 2006; Mirtschin,2008; Smith, 2009a, 2009b; Stephenson, 2009; Waters, 2008a).

Students were 12 from advanced level according to (ACTFL) guide and criteria. They were planned to have an interview or meeting with 12 natives from Arab countries (Egypt, Jordon, Palestine, Syria). it was decided to meet an hour every week. They suggested a list of topics and they were asked to vote on one of them.

Participants were given a task before the interviews consist of set of questions to fill, in the second day of class students were required to reflect on what they learn through using Skype with their partners in the class and they were encouraged to share the results of their experience from language and cultural aspects.

This is a natural fit for language educators interested in having cross-cultural exchanges with students using Skype (Eaton, S.2010)

In this paper, the author will discuss the students' enjoyment of the Skype interviews and learning Arabic and how was the experience from different aspects like social, language, and culture. In this paper the author will analyze the data received from students concerning the interviews and try to explain the results. The author will also mention the negative aspects of this experiment because Not all efforts to incorporate technology into the process of language learning have been as successful as one would hope them to be (Young ,2003).

Refrences

Sarah Elaine Eaton, Ph.D,2010, Using Skype in the Second and Foreign Language Classroom

Davis, V. A. (2006, August 6). Using Skype in the Classroom (or just learning how to use it!).

Miki Tsukamoto Fukuoka Prefectural Hibiki High School, Hibiki, Japan, Using Skype© to connect a classroom to the world: Providing students an authentic language experience within the classroom. CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers, Volume 5, 2009

Ivanova I.V., FSS Academy

ANGLIZISMEN IN DER WERBUNG

(Anglicisms in the advertisement)

The advertisements have a big influence on our daily lives because we can find them everywhere; on TV, in newspapers and on the internet. They simply cannot be avoid. We notice the advertisement because of the slogan whether it is in German or in English and many German advertisements have

English Slogans whether decided to examine what the Germans feel about anglicisms in advertisements and what effect it has on selected advertisements. The interesting is to find out why anglicisms are used in advertisements in Germany and in which extent. The purpose of the advertisements is to change something, to inform about certain products that the consumer prefers and to create an image of the Company.

The advertisement should be striking so that the consumer will notice the product. It should besides draw the attention towards the product and convince the consumer that he wants to know more about this product and maybe even buy it.

Anglicisms are loanwords from the English language. They also go under the name Denglisch which is a mix of German (= Deutsch) and English - the two words are put together. The Anglicisms are used in the advertisements to draw attention to the English words. Because English is a world language, it dominates the media and Anglicisms show up everywhere.

They are now a part of the German language usage. Especially the young people seem to like Denglisch and they speak it with their friends and learn new denglisch words from the media daily. This could be a problem because they don't know how to speak proper German which could have consequences later in their lives. The Slogan is the most important element in an advertisement and it is the expression of the advertisement itself. When it's in English, it attracts the consumer. The purpose of the slogan is to characterise the product so that you won't forget it shortly after. It is important that the slogan short and precise is.

Many anglicisms are used in Germany because they're short, precise and striking. The usage of anglicisms in the advertisements in Germany is not very successful because German people have the tendency not to understand the English Slogans and therefore they misunderstand them. The analysis of seven different advertisements in Germany has let me to understand that English Slogans aren't very appropriate in Germany. The anglicisms sound good in the German language but this is not enough when people don't understand or misunderstand the meaning of the slogan. In Germany it is trendy to have English slogans in the advertisements. The problem is though if people don't understand the context of the slogan, the companies are forced to change their slogan so that they can attract more customers. The German companies have chosen a slogan with good intentions to attract attention of the consumers. This doesn't always succeed because the slogans tend to be misunderstood. By translating the slogans into German, the companies would attract more people with their products because then they would be understood. There are also problems with anglicisms. An association of the German language called "Verein Deutscher Sprache" is against the use of anglicisms in the advertisements and in the German language in general.

Anglicisms are used a lot in the advertisements but with time they will probably disappear from the German language.

**Kakzanova E.M., Russische Universität für Völkerfreundschaft
RATSCHLÄGE ZUM DEUTSCHUNTERRICHTEN:
LESEN, ÜBERSETZEN, REFERIEREN**

Praktische Beherrschung der deutschen Sprache setzt die Entwicklung solcher Fertigkeiten in verschiedenen Arten der Sprachtätigkeit voraus, die den Studenten die Möglichkeit geben,

- die Fachliteratur in der deutschen Sprache im Original zu lesen;
- die aus den deutschen Quellen entnommene Information in Form der Übersetzung zu gestalten;
- Texte in der deutschen Sprache zu referieren, dabei kann der Ausgangstext sowohl in der deutschen, als auch in der russischen Sprache sein.

Im Einklang mit den Forderungen des Staatlichen Bildungsstandards sollen unsere Studenten solches Niveau der Beherrschung der deutschen Sprache haben, das ihnen ermöglicht, an der Magistratur und eventuell an der Aspirantur weiter zu studieren und die berufliche und wissenschaftliche Tätigkeit im fremdsprachigen Raum zu führen.

Die Absolventen sollen orthographische, orthoepische, lexikalische, grammatische und stilistische Normen der deutschen Sprache im Rahmen der Programmforderungen haben und sie richtig in allen Arten der Sprachtätigkeit, im wissenschaftlichen Bereich und beruflich in Form der mündlichen und schriftlichen Kommunikation verwenden.

All diese Fertigkeiten zu bekommen hilft unser neues Lehrbuch „Geisteswissenschaftlicher Fach- und Zeitungstext“ (Kakzanova 2014), dessen Schwerpunkte gerade Übersetzen und Referieren sind.

Mit unserem Lehrbuch strebten wir danach, die Theorie und Praxis im Rahmen eines Lehrbuchs zu vereinigen, dem Benutzer ein praktisches Instrumentarium zur Kommunikation und Systematisierung des praktischen Wissens und Könnens zu geben.

Unser Lehrbuch ist vor allem für Geisteswissenschaften bestimmt – Recht, Geschichte, Philosophie, Soziologie, Politologie, Kunstkunde, Sprachkunde, Literaturkunde sowie unter Berücksichtigung des Flügelschlags einer neuen Zeit Wirtschaft.

In unserem Lehrbuch bieten wir 30 Fachtexte mit einem lexikalisch-grammatischen Kommentar zum Übersetzen, neuen Fachtexte ohne lexikalisch-grammatischen Kommentar für selbständige Arbeit zum Übersetzen, zehn Zeitungstexte mit dem lexikalisch-grammatischen Kommentar zum Übersetzen, je 15 Zeitungstexte in der russischen und deutschen Sprache zum mündlichen Referieren an.

Das Lehrbuch schließt moderne authentische Texte für „ewige“ geisteswissenschaftliche Themen ein, was ihnen erlaubt, lange Zeit akut zu bleiben. Die Texte wurden so ausgewählt, damit sie nicht nur für enge Spezialisten, sondern auch für breites Auditorium interessant sind.

Das Lehrbuch besteht aus zwei Teilen – dem theoretischen und dem praktischen. In vier Paragraphen des theoretischen Teils werden die Charakteristik des Fachtextes und die Besonderheiten seiner Übersetzung, die Charakteristik des Zeitungstextes und die Besonderheiten seiner Übersetzung, der Aspekt des Referierens im Deutschunterricht und die grammatischen Erscheinungen des Fachtextes mit Übungen gegeben.

Bei der Benutzung der eigenen vieljährigen Erfahrung als Übersetzerin und Deutschlehrerin schenken wir eine große Aufmerksamkeit unter anderem solcher Erscheinung wie „falsche Freunde“ des Übersetzers der Fachliteratur. Im Lehrbuch gibt es ein kleines Wörterbuch der „falschen Freunde“ des Übersetzers (insgesamt 50 lexikalische Einheiten), darunter eine ganze Reihe der Wörter, die in den bekannten lexikographischen Quellen nicht fixiert sind. Zum Beispiel **die Diät** ist eine Geldsumme, die die Person bekommt, die auf Dienstreise fährt; **die Fraktion** ist eine Feinheitklasse in der Metallkunde; **das Paradigma** ist ein Muster in der Literaturkunde usw. Mit Hilfe solcher Liste von neuen Wörtern können die Studenten und Aspiranten bedauernde Missverständnisse und sogar Sinnverfälschung des Fachtextes vermeiden.

Wichtige Verallgemeinerungen enthält der Paragraph, der der Grammatik eines Fachtextes gewidmet ist. Bei der Benutzung der früheren Untersuchungen sprechen wir von solchen für die Fachtexte typischen grammatikalischen Besonderheiten wie Gebrauch von Passivkonstruktionen, Mannigfaltigkeit von Typen der Nebensätze, subjektlose Sätze, erweiterte Attribute, Modalkonstruktionen *sein ... zu + Infinitiv*, *haben ... zu + Infinitiv*, verschiedene Konjunktionen, Bindewörter und Wortverbindungen mit der Beiordnung und andere. Wir versuchten, die Erklärung der Grammatik in der Basisstufe zu vermeiden, weil wir vermuten, dass die Studenten und Aspiranten das Basisniveau schon haben. Nach jeder grammatikalischen Erscheinung gibt es eine oder einige Übungen, die wir empfehlen, mündlich bei der Kontrolle seitens des Lehrers zu erfüllen. Mit dem Ziel der Systematisierung und Erleichterung der Suche werden Übersetzungstabellen mit unterordneten Konjunktionen und Bindewörtern sowie mit Infinitivgruppen angeführt. Solche lexikalischen und grammatikalischen Strukturen sind auch der Schwerpunkt der lexikalisch-grammatischen Kommentare zu den Fach- und Zeitungstexten.

Alle Fach- und Zeitungstexte, die für die Übersetzung bestimmt sind, sind mit der Vorübersetzungsanalyse versehen, wo in der Regel Anthroponyme, Toponyme, stehende Redewendungen, Entlehnungen und sonstige „interessante“ Lexik aus dem entsprechenden Text angeführt werden.

Nehmen wir einen Fachtext zum Thema „Wirtschaft“ von Max Weber. Zur Vorübersetzungsanalyse gehören ein Anthroponym: gerade *Max Weber* mit Lebensjahren (1864-1920), ein deutscher Soziologe, Philosoph, Historiker und politischer Wirtschaftler; zwei wissenschaftliche Begriffe aus dem Text: **Thomas-Hochofen** (ein Hochofen zur Produktion des Stahls aus dem Roheisen; das Verfahren war vom englischen Erfinder Sidney Gilchrist Thomas 1878 vorgeschlagen; Stahl von Thomas war billiger als der Stahl, der mit anderen Verfahren produziert wurde) und **das Fideikommis** (ein Vermögen, das unveräußerlich und unteilbar ist und einer bestimmten Erbfolge unterliegt). Die Erklärungen werden in der russischen Sprache gegeben, damit sie den Studenten helfen und nicht die zusätzlichen Schwierigkeiten bereiten. Auch gehören zur Vorübersetzungsanalyse zu diesem Text stehende Redewendungen: **in Betracht kommen, es handelt sich um** + Akk., **die Rede ist von** + Dat., **an Ort und Stelle, vom Übel, in Wahrheit**; Doppelkonjunktionen: **kein..., sondern ..., sowohl ..., als auch**; eine Abkürzung **usw.** = *und so weiter* und eine Entlehnung: **ad hoc**. Die Vorübersetzungsanalyse ist für die adäquate Übersetzung des Textes erforderlich.

Den Texten zum Referieren gehen die Übersetzung der Wörter und Redewendungen, die schwer zum Verstehen sind, sowie die Erklärung einiger Realien und wissenschaftlicher Begriffe voran.

Nehmen wir den russischen Text zum Referieren über Georgi den Siegenden. Vor dem Textlesen lernen die Studenten ein Anthroponym – *den Namen des römischen Kaisers Diokletian*, Toponyme *Beirut, Kappadokien, Stadt in Israel Lidda und das historische Gebiet im Nahen Osten Palästina*; eine mythische Gestalt *Apollon* und einige Vokabeln mit der Übersetzung kennen: *der Teufel, der Großmartyrer, der Kämpfer, die Verfolgung, der Sarkophag, der Drache, das Heiligenleben, der Ackerbauer, der Götze, bekennen, qualbelastet, die Heilung, die Reliquien, der Märtyrer, wohlbehalten, der ungelöschter Kalk, enthaupten, die Gestalt, sich bekreuzen, entsagen, die Weide, der Hirt, der Gewinner, siegreich, triumphal, beerdigen, der Beschützer, die Legende, die Ergebnisheit, der Vertrauter, der Nachwuchs, die Folter, der Sklave, der Zeuge, der Senat, die Wache, der Leibwächter, der Kerker*. Zu diesem Text wird auch ein Archaismus erklärt: *дечууа* – *rechte Hand*.

In der methodischen Literatur wird der Begriff „Referieren“ im engen und im breiten Sinne des Wortes gebraucht. Im engen Sinne versteht man unter dem Referieren Lesen und inhaltliche Analyse des Textes (Artikels) mit dem weiteren Schreiben des Referats. Im breiten Sinne spricht man vom Referieren als von solcher Lehrarbeit mit dem Text, deren Ergebnis jede kurze Wiedergabe des Inhalts des primären Textes in Form eines zusammenhängenden Textes ist. Gerade solcher Begriff des Referierens ist in unserem Lehrbuch betrachtet.

Wir definieren das Referieren als einen intellektuellen schöpferischen Prozess, der in der kurzen und verallgemeinerten mündlichen Wiedergabe des Inhalts eines russischen oder deutschen Zeitungstextes in der deutschen Sprache besteht. Aus der Definition ist zu entnehmen, dass es falsch ist zu meinen, dass das Referieren immer in der Sprache des originellen Textes gemacht wird.

Der Hauptunterschied des Referierens vom einfachen Nacherzählen besteht darin, dass es die Äußerung der eigenen Meinung zum Problem ist, das im zum Referieren anzubietenden Zeitungstext eingeschlossen ist.

Zum Referieren werden in der Regel authentische Zeitungstexte angeboten, die ein Problem enthalten. Es können Probleme der Jugend, des Bildungswesens, des Gesundheitswesens, der Migration u.ä. sein. Die Verwendung der authentischen Materialien trägt zur Bildung der erkenntnisreichen Motivation bei den Studenten und Aspiranten bei, weil sie mit den unbekanntem Tatsachen bekannt machen, die bei den Studenten und Aspiranten das Interesse und den Wunsch hervorrufen, zum gegebenen Thema zu diskutieren.

Das Referieren der authentischen Artikel fordert spezielle Kenntnisse der Realien, der Kultur, der Lebensweise des Landes, um welches es im zum Referieren anzubietenden Artikel handelt, sowie wird zur wertvollen Quelle dieser Kenntnisse, die das Blickfeld der Studenten und Aspiranten erweitern. Eine obligatorische Forderung – eigene Meinung zum Problem zu äußern – bildet bei den Studenten und Aspiranten die kommunikative Kompetenz, Fertigkeiten der wissenschaftlichen Wiedergabe ihrer Standpunkte, ihrer Position zu dieser oder jener Frage.

Am Ende des Lehrbuchs gibt es Deutsch-Russisches Wörterbuch. In dieses Wörterbuch gehören hauptsächlich die noch nicht in den lexikographischen Quellen fixierten Vokabeln und Termini (praktisch Neologismen oder Okkasionalismen) und die bei der Übersetzung Schwierigkeiten bereitete Lexik, die in den Texten des Lehrbuchs vorkommt. So gehört das Substantiv **Laufgraben** ins Wörterbuch mit der Bedeutung „Umgang mit den Kollegen, Berührungspunkt“, und nicht mit der Bedeutung „Militärgraben“, die man praktisch in jedem Wörterbuch finden kann.

Man kann unser Lehrbuch beim Unterrichten solcher Aspekte verwenden wie „Theorie und Praxis der Übersetzung“, „Deutsche Berufsterminologie und Grundlagen der Übersetzung von Fachtexten“, „Praktischer Lehrgang des Deutschen für Bachelor-, Masterstufen und Aspiranten“.

Literatur

Какзанова Е.М. Гуманитарный специальный и газетный текст. Пособие по чтению, переводу и реферированию. – М.: ООО «Галлея-Принт», 2014. – 294 с.

Katschinka L., EULITA

THE PROFILE OF THE LEGAL INTERPRETER AND TRANSLATOR

It is a great honour for me that the People's Friendship University of Russia invited me to speak at the Annual International Conference on Language for Specific Purposes Teaching and Specialized Translation Skill Training at Higher Education Institutions. I represent EULITA, the European Legal Interpreters and Translators Association, which was founded in 2009 and is the umbrella organisation of professional associations of legal interpreters and translators as well as universities, organisations and individual persons who are committed to promoting the legal interpreting and translation profession.

Today, the terms "legal interpreter" and "legal translator" are used to refer to interpreters and translators who work in legal settings such as criminal courts, civil courts, administrative courts, police authorities, asylum and immigration proceedings, etc. These are broad and general terms that avoid any association with country-specific terms such as "court interpreter/translator", "public-service interpreter/translator", "sworn interpreter/translator", "experts traducteurs interprètes", "traduttori e interpreti giudiziari", "traductores e intérpretes judiciales y jurados", "beeidigter Dolmetscher/Übersetzer", etc.

The aforementioned terms were used especially in a very essential and basic document that was prepared by a group of experts, the Reflection Forum, and published by the European Commission in 2009 [1]. I would like to use the Final Report of the Reflection Forum as a basis for my presentation on the "Profile of the Legal Interpreter and Translator". Let me begin by citing the definition of "legal interpreter", as it is contained in the Final Report. By way of introduction I should mention, though, that in many countries the term "legal interpreter" (for example "Gerichtsdolmetscher", which is the Austrian term) is used to refer to both, a translator and an interpreter, or the term "legal translator" applies to a translator and interpreter, as is the case in Poland, for example.

The definition of a legal interpreter in the Final Report of the Reflection Forum on Multilingualism and Interpreter Training reads as follows (and the word "translator" can be added here whenever an "interpreter" is mentioned):

"A 'Legal Interpreter' is a trained, qualified professional providing interpreting to those involved in whatever capacity in a legal system whose language they do not speak, and who does so according to a professional code of conduct in the interest of justice and in full awareness of good working arrangements with the legal services and other legal professionals."

The definition refers to a "trained, qualified professional", which means that a legal interpreter and translator is not an amateur, i.e. a friend, a relative

or any person who happens to speak the official language of a country and thus the language of the court, but a professional who has trained in order to be able to work as an interpreter/translator and has obtained the qualification to do so, by obtaining a higher-education diploma and/or passing the specific admission procedure of a given country.

The definition states that the interpreting/translation services are provided “to those involved in whatever capacity in a legal system whose language they do not speak”. They could be arrested persons, accused persons, defendants, plaintiffs, witnesses, or victims. The definition does not specifically mention, though, that the interpreting/translation services must also be provided in the other direction, i.e. for persons speaking the language of the court but not familiar with the foreign language used by the arrested person, defendant, witness, etc. In most countries legal interpreters/translators work in both directions. This means that they also provide their services to police officers, judges, prosecutors, lawyers, etc. by interpreting/translating from the foreign language into the official language of a given court or authority.

The definition goes on to state that the interpreting/translation services are provided “according to a professional code of conduct”. This implies that a special deontology, a set of principles has been developed by the professionals working as legal interpreters/translators that govern the fundamental principles for the exercise of the profession of legal interpreting/translation.

The definition then indicates that the work of legal interpreters/translators is “in the interest of justice”. Their services are required to ensure fair trials where all actors can move on a level playing field, as far as communication is concerned, so that miscarriages of justice are avoided. Their services are also required to contribute to efficient and effective communication among the judicial stakeholders, which will render legal proceedings expedient and avoid any waste of time and money.

Finally, the definition states that the interpreting/translation services shall be provided “in full awareness of good working arrangements with the legal services and other legal professionals”. This is clearly a reference to the interaction with the other judicial stakeholders, i.e. police officers, prosecutors, judges, lawyers. On the one hand, legal interpreters/translators must be aware of the working conditions which are needed in specific legal settings in order to make communication through interpreters/translators effective and, on the other hand, the other judicial stakeholders must be aware of how to communicate effectively through an interpreter/translator. Guidelines to good practice define the rules to follow under practical working conditions. The Directive on the right to interpretation and translation in criminal proceedings dedicated a full article to the issue of training judicial stakeholders in effective communication through legal interpreters/translators [2].

It results from this definition that the professional profile must be built on several competences, which are indicated below:

1) Language proficiency:

The legal interpreter and translator must have proficient language knowledge and skills in both the language of the legal system and the foreign language(s).

2) Knowledge of the relevant countries and cultures.

It does not suffice to be familiar – on a high level – with the foreign language(s) for which a legal interpreter/translator provides his/her services. Knowledge of the geography, history, culture, everyday-life, etc. of the country/countries in which the foreign language(s) is/are spoken must also be part and parcel of the educational background of a legal interpreter and translator.

3) Interpersonal skills and attitudes:

Legal interpreters often deal with a great cultural and linguistic diversity of people, they often work in stressed and anxious circumstances, in difficult settings, which require strongly founded communication and interpersonal skills.

4) Knowledge of the legal systems:

The structures, the procedures, the legal professions, the legal and administrative services, etc. must be known to the legal interpreter/translators. He/she must have mastered the general legal terminology as well as the specific terminology relevant to an assignment (e.g. family law, asylum, fraud, etc.).

5) Professional Code of Conduct and the Guidelines to Good Practice

Legal interpreters/translators should have a profound awareness of their professional code of conduct, they should integrate its principles and guidelines into their attitude towards the profession as well as in the practice of the legal interpreting/translation profession, and they should apply both the professional code of conduct and the guidelines to good practice in their daily working life.

The Final Report of the Reflection Forum issued two important recommendations concerning the professional profile of the legal interpreter/translator:

1) It is recommended that the legal services and professionals recognise the professional profile of the legal interpreter.

2) It is recommended that states provide appropriate training in legal interpreting, both for new and already practising legal interpreters. Such training should lead to a nationally recognised professional certification and be accredited by a recognised authority.

The first recommendation calls upon all judicial stakeholders, i.e. legal interpreter/translators as well as police officers, prosecutors, judges and

lawyers to recognize a professional profile, as it was described above, which constitutes the “state of the art” of the legal interpreting/translation profession. In consequence, they should not regard anybody as a legal interpreter/translator who does not have the aforementioned competences and does not work according to a professional code of conduct and does not follow the guidelines to good practice.

The second recommendation calls upon states to take the necessary measures so that future legal interpreters/translators can be trained properly to obtain the necessary qualifications.

They should also make sure that practicing legal interpreters/translators can engage in continuous professional development throughout their working life. The recommendation also mentions that professional certification should be required after obtaining the higher-education training and that a recognized authority should accredit the certified legal interpreter/translators so that they can be contacted for their professional assignments.

Let me dwell briefly on the Professional Code of Conduct:

The code should be taught as an integral part of the training, through formal teaching and through inclusion in role-plays, discussions and observations.

The code should basically state that –

- legal interpreters must observe confidentiality and impartiality;
- disclose professional limitations or conflict of interest;
- undertake assignments only for which they are competent;
- always interpret to the best of their ability;
- decline any reward other than agreed fees and expenses;
- seek to increase their professional skills and safeguard professional standards.

The Professional Code of Conduct should be recognised and respected by the other professionals in the legal services. EULITA has adopted a Code of Professional Conduct which can be found on the EULITA website [3].

A second important type of document is the Guidelines to Good Practice:

While the Professional Code of Conduct is developed by the legal interpreters/translators themselves and states the ethical principles which they undertake to observe, Guidelines to Good Practice are always developed in cooperation with the respective judicial stakeholder. They govern the smooth interaction in the practical work conducted by them jointly. Especially for interpreting/translation assignments with the police and the criminal courts such guidelines to good practice – sometimes also referred to as protocols – should be drawn up and regularly reviewed for their practical value.

Guidelines to Good Practice are designed to support the practical implementation of the professional code of conduct. They will assist the legal

interpreter in assessing an assignment before accepting it, carrying it out in a professional way and evaluating the assignment after having completed it. They will also establish the procedures that the other judicial stakeholders should follow in order to perform their tasks successfully with the help of a legal interpreter/translator.

After this general introduction to the professional profile of legal interpreters and translators, I would like to describe how EULITA, the European Legal Interpreters and Translators Association, contributes to the definition, application and promotion of this profile.

How does EULITA promote the professional profile of the legal interpreter and translator?

As was mentioned at the beginning EULITA, the European Legal Interpreters and Translators Association, was founded in 2009. It celebrated its fifth anniversary last November. Its full members are currently 30 professional associations in approximately 20 EU member states. Its 51 associate members comprise 33 organisations (for example efsli, CIUTI, AIIC), universities and professional associations of legal interpreters and translators in countries outside the European Union as well as 18 individual persons in EU member states where there is no professional association of legal interpreters and translators or in other countries throughout the world.

EULITA is a registered international not-for profit organization which does not receive any subsidies but is only funded by membership dues.

The core document for EULITA's activities promoting the professional profile of the legal interpreter and translator is Directive 2010/64 EU on the right to interpretation and translation in criminal proceedings, which was mentioned before. The articles of the Directive refer to

- the right to interpretation and translation,
- the quality of the interpretation and translation services provided,
- registers of independent interpreters and translators, and
- the training of judicial stakeholders.

The Directive was adopted on 20 October 2010 and EU member states had three years to implement the articles of the Directive into national law. The evaluation process is currently under way; a final report on the transposition measures adopted by EU member states will be published in several months.

EULITA contributed to the transposition/implementation of the Directive by participating in several EU projects [4]:

- TRAFUT (Training for the Future)
- QUALETRA (Quality of Legal Translation)
- LIT Search (pilot project for a European data base of legal interpreters and translators)

- JUSTISIGNS (access to justice for deaf people through signed language interpreting)

TRAFUT = Training for the Future

4 regional workshops were organized for all judicial stakeholders (Ljubljana – November 2011, Madrid – March 2012, Helsinki – June 2012, Antwerp – October 2012) where EULITA’s ideas concerning implementation of the individual articles of the Directive were outlined and discussed with representatives of ministries of justice, police officers, judges, lawyers, and legal interpreters/translators. Each of the workshops was attended by 60 to 100 participants and focused on the specific regional situation of the invited EU member states.

QUALETRA (Quality in Legal Translation)

A terminology database in the languages represented by the consortium partners (English, French, Spanish) was elaborated, with focus on the “essential documents” (this is the term used for the three main documents in criminal proceedings, i.e. the arrest warrant, the criminal charges, and judgement) and the European Arrest Warrant. Moreover, curricula were developed for the training of legal translators and legal practitioners, complete with testing and evaluation.

Finally, the so-called VADEMECUM for users of legal translators was drawn up to promote effective communication between legal translators and the other judicial stakeholders. This document is currently being translated into 15 languages. For the time being, only a few language versions can be found on the EULITA website.

LIT Search

This is a pilot project to explore the modalities and practical features of a European database of legal interpreters and translators, eventually linking up the countries currently participating in the pilot project, as well as recommendations for national registers and the underlying legislation. Three of the altogether five progress meetings have been held to date; the project will be concluded with a final conference in Antwerp, Belgium, on 9 and 10 November 2015. On that occasion the database will be demonstrated. As a European database of legal interpreters and translators is one of the targets mentioned in the Stockholm Programme [5], the objective is to upload the database on the e-Justice portal of the European Union.

JUSTISIGNS

The special needs of deaf people are addressed in this project which develops training material and best-practice models for sign-language interpreters, on the one hand, and lawyers and police officers, on the other hand. It also aims at helping the deaf community better understand the complex processes of criminal proceedings[6].

Finally, I would like to mention a new initiative undertaken by EULITA, namely to develop an ISO standard for interpreting services in legal settings.

What are the reasons for developing an ISO standard, or why is it necessary to contemplate a standard on legal interpreting services?

Before referring to the arguments in favour of an ISO standard, let me quote the official ISO definition of a standard [7]:

“A standard is a document that provides requirements, specifications, guidelines or characteristics that can be used consistently to ensure that materials, products, processes and services are fit for their purpose.”

An ISO standard is an international standard which is developed by the international community of practitioners of a profession who establish the “state of the art” for their profession.

An ISO standard can serve as a guidance document for legal interpreters but also as a guidance document for the users of legal interpreting services.

An ISO standard describes the “state of the art” of a given profession and thus serves as a reference source for all judicial stakeholders.

An ISO standard can be used as tool to harmonize legal interpreting standards which is one way to raise the quality of legal interpreting services.

Due to the specific structure of the responsible technical committee of ISO (ISO TC 37/SC 5), which has one working group for translation standards and another working group for interpreting standards it is not possible to cover both interpreting and translation services in one standard. This would better reflect the actual situation in the majority of countries. EULITA will present the first draft of the standard to the next meeting of the responsible ISO body in June 2015.

Conclusion

I hope that my brief outline of EULITA’s approach to the professional profile of the legal interpreter and translator has provided some insight into the many facets of the profession of legal interpreting and translation. Unfortunately, the national regimes governing legal interpreting and translation services are quite different. It is therefore impossible to cover these aspects in detail in the framework of a first presentation on the professional profile of legal interpreters and translators.

References

1. Reflection Forum on Multilingualism and Interpreter Training, Final Report, published by the EU Commission, Brussels, Belgium 2009.
2. Directive 2010/64 EU of the European Parliament and the Council of 20 October 2010 on the right to interpretation and translation in criminal proceedings, OJ L 280

3. Please refer to the EULITA website (www.eulita.eu) for the full text of the Code of Professional Conduct.

4. Please refer to the EULITA website (www.eulita.eu) for details concerning these projects.

5. The Stockholm Programme – An open and secure Europe serving and protecting citizens. Official Journal C 115 of 4 May 2010.

6. For details please visit www.justisigns.com.

7. See also: www.iso.org

Kovaleva M. I.,
Siberian Branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

COOPERATIVE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

The growing need in the world for intercultural communication and collaborative problem solving makes teaching students to learn cooperative skills of vital importance. It helps develop their abilities for twenty-first-century communication and problem solving.

Numerous scientists and business leaders have analyzed aspects of cooperative learning and its impact on student achievement and social skills development, specifically, A. Byrd, T. Cooper, R. Johnson, R. Slavin, S. Kagan, and etc. Cooperative learning is known to be one of the most effective ways for students to become actively engaged in classroom activities that helps promote peer interaction, friendship and fosters respect among them. It has been defined as “groups of students working together to complete a common task” [1, p.16].

A.H. Byrd considers seven suggestions for helping students to learn to learn cooperatively:

- making students aware of the purpose and benefits of learning cooperatively;
- practicing cooperation skills with nonacademic games;
- changing the culture of your classroom;
- establishing ground rules for all cooperative learning activities;
- balancing students status;
- assigning roles;
- providing demanding tasks [2, p. 19-21].

In fact, cooperative learning is all about communication. The aim is to improve communication, social skills, and the ability to cooperate with others. It’s an excellent way of conducting active language teaching.

The lecturers of Foreign Language Department of Siberian Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration have implemented successful cooperative learning activities

during the program of additional professional education *Professional Communication Translator* for the past 15 years.

Motivation is one of the factors that may be decisive in the successful final attainment of learning a foreign language. It is also a strong predictor of successful language learning. The survey of the students showed that their goal of learning English is mainly based on getting additional education for future career and better job. Thus, encouraging students to identify personal goals are most likely to yield positive personal results.

Students are encouraged to discuss and express opinions on controversial issues during such classes as speaking and writing practice, analytical reading, translation practice, etc. This gives them opportunities to demonstrate their knowledge of different topics, set objectives of their independent activity, evaluate the results, show their creative talents, and develop their intercultural communication. The types of activities vary and interaction is structured according to carefully worked-out principles. All language aspects such as reading, speaking, listening, and writing include exercisers for challenging student learning through cooperative learning opportunities. Recent textbooks developed by the staff are helpful here: *The Media* (M.I. Kovaleva, A.V. Volgina, 2011) and *Globalization and International Integration* (T.I. Gromoglasova, 2013). These authors offer such activities as group projects, research papers, role playing, brainstorming, journaling. Other activities allow students to learn both from and with each other. Moreover, students have an opportunity to strengthen both the basic interpersonal communication skills and their academic language proficiency.

Special attention is given to developing communicative skills during speaking. "People say things because they want something to happen as a result of what they say. They may want to charm their listeners; they may want to give some information or express pleasure. They may decide to be rude or to flatter, to agree or complain. In each of these cases they are interested in achieving a communicative purpose" [3, p. 46]. Often non verbal communication is as important as the words used. Cooperative learning activities include opportunities to clarify the intent.

Our survey showed that students enjoy such activities as wraparounds when they can sit in a circle, take a turn, and say about something from today's activity, something they have already learned, something they hope to learn etc. This speech activity will motivate students to develop vocabulary skills and use their English language speaking skills.

In fact, there are five defining elements of effective group interactions: positive interdependence, equal participation, individual accountability, group processing and simultaneous interaction. Cooperative learning groups are organized to teach students to learn cooperatively so that all participants receive mutual benefit. The teachers ask the group to evaluate the

improvement of the activity and have each student identify their personal improvement.

We can say that role playing is very popular among students of this program. Most situations are based on speaking and critical-thinking tasks. Students are encouraged to elaborate on their experiences wherever possible. Role playing is an effective interactive training method. It allows students to understand another person's point of view and how what one speaks may or may not get the expected response. By the time students have met with their third conversation partner, teachers may find it difficult to get their students to stop speaking. Students may want to expand the activity so they have more time "to respond to each other and have a real conversation about the events they share" [4]. However, because role playing is loosely structured, it is important that there has been adequate practice on the previously mentioned five elements.

When students are given little or conflicting instruction, it is difficult for them to know which of the five elements is appropriate in a particular situation. It cannot be assumed that students have had an experience with group work that was structured, positive, and meaningful. Sometimes teachers give students very difficult tasks, for instance not clear about which elements are assigned, and not a clear explanation of who is responsible for which part of the assignment. It's not only small group work, but just placing students in any size groups and telling them to work together doesn't always produce cooperation. Teachers experience disappointment in such situations because skills haven't been taught and instructions made clear.

Little attention given to teaching non-verbal communication can also cause problems in cooperative learning. Understanding the importance of non-verbal skills can prevent students feeling intimidated and worried about performing in front of others in another language. They are usually embarrassed at the beginning but about the end they seem more comfortable. Some students have very little opportunity to speak English outside the class, and they have difficulty developing communicative skills.

Teachers play a crucial role in building a positive classroom community. They need to respect their students' different language learning styles and emphasize a healthy intellectual and emotional attitude toward one's self and others. Building students' confidence should be a priority for teachers of students in any age group, at all levels of language proficiency, abilities, and backgrounds. We should lead students to learn why and how to work better together paying special attention to the possibilities of cooperative learning for preparing them to become lifelong learners. Our ultimate goal is to help our students be motivated learners after they leave our classroom.

In summary, findings from numerous studies and teaching experiences demonstrate the positive outcomes of using cooperative learning throughout

the additional education. These benefits include improved academic performance, as well as enhanced social skills development. There are hundreds of great strategies and methods to teach our students cooperative learning. It takes time to think over and prepare interesting training materials but the results are well worth the effort.

References

1. Johnson D.V., Johnson R.T., Holubec E. Circles of learning. – MN Interaction Book Company, 2002.
2. Byrd A.H. Learning to learn cooperatively // English Teaching Forum. – 2009. - № 4 (47). – P. 18-22.
3. Harmer J. The practice of English language teaching. – London: Longman. – 1997.
4. Burk. A.M. Write that professional article! // English Teaching Forum. – 2010. - № 4 (48). – P. 12-17.

Kruse I., PFUR

PERSÖNLICHE ERFAHRUNGEN AUS DER FORTBILDUNG DLL 2 „LEHR - UND LERNPROZESSE IM ERFOLGREICHEN DEUTSCHUNTERRICHT“

Als Lehrkraft strebe ich immer danach, mit Verbindung von Theorie und Praxis nachhaltig den Lernerfolg meiner Studierenden zu unterstützen. Dazu brauche ich selbst ständige Fortbildung, um mich mit aktuellsten Entwicklungen sowie im russischen Bildungswesen als auch in europäischen Bildungsprozessen und dem Deutschunterricht auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bekanntzumachen und diese praktisch zu erproben. Für mich sind Einsatz lernerorientierter Didaktik, kommunikativer Methodik und interkultureller Ansätze von besonderer Bedeutung. Der 3-monatige „Deutsch Lehren Lernen“ Fortbildungskurs (DLL – Fortbildungskurs) ist ein neues Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe-Instituts. Es wurde nach dem aktuellen wissenschaftlichen Stand des Fachs Deutsch als Fremdsprache konzipiert und entwickelt. Für mich ist wichtig, dass dieses Programm nicht nur einen innovativen fortbildungsdidaktischen Ansatz – die Aktionsforschung integriert, sich an den Anforderungen der Lernkräftequalifizierung orientiert, sondern auch den internationalen Qualitätsstandards der Lehrerfortbildung entspricht.

Im Rahmen des Kurses DLL 2 „Lehr - und Lernprozesse im erfolgreichen Deutschunterricht“ habe ich an 2 Online-Phasen und einer Präsenzphase teilgenommen, um mein in der Ausbildung erworbenes Wissen über das Fremdsprachenlehren - und Lernen zu aktualisieren und eigene Unterrichtskompetenz weiterzuentwickeln. Die Teilnahme an allen 3 Kursphasen war obligatorisch, um Zertifikat vom Goethe-Institut und eine offizielle Urkunde von RGGU über erfolgreiche Teilnahme an dieser 72-stündigen Fortbildung zu bekommen. Im Laufe von 3 Monaten (15.10.-

17.12.2014) habe ich meinen fachspezifischen Horizont dank der lehrreichen Materialien auf dem Gebiet handlungsorientierter und lernerzentrierter Methodik und Didaktik erweitert. Von ganz neuen Perspektiven habe ich methodisch-didaktische Hinweise mit Beispielen aus verschiedenen Lehrwerken, Arbeitsblätter sowie filmische Unterrichtsmitschnitte und zahlreiche Aufgabentypen analysiert und bearbeitet. Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus ganz Russland hatten wir ständig Erfahrungsaustausch organisiert und Kommentare dazu geschrieben. Für mich war es nicht leicht, mit einem Wochenarbeitsaufwand von 12 bis 15 Stunden zu rechnen. Ich habe versucht, mich 4 - 5 Mal pro Woche auf der Lernplattform einzuloggen und an die zeitlichen Vorgaben für die Bearbeitung der Aufgaben zu halten. Problematisch war für mich immer wieder am Anfang des Kurses auf die Beiträge der anderen Teilnehmer/Innen einzugehen, diese regelmäßig schriftlich zu beantworten und Kommentare zu schreiben. Dank des DLL-Seminars habe ich das Potenzial dieser Tätigkeit völlig kapiert und gegenseitige Unterstützung und Entlastung gespürt.

Als Endeffekt habe ich in der Erkundungsphase die neuen Erkenntnisse mit meinen Studierenden ausprobiert. Der Nachweis dafür war das Praxiserkundungsprojekt (PEP) „Lernstrategien“. Im Laufe des Fortbildungsseminars DLL 2 beim Bearbeiten des Kapitels 3.4.1 zum Thema Lernstrategien habe ich einen starken Wunsch bekommen, mit meinen Studierenden einige Lesestrategien zu erproben und zu erlernen, damit sie beim Fremdsprachenerwerb und bei der Vorbereitung auf die internationale Prüfungen (Start Deutsch1, 2, Zertifikat Deutsch B1 und B2, Test DaF) effizienter mit den Lesetexten umgehen könnten. Da mir schon bekannt war, dass es Probleme beim überfliegenden, suchenden und genauen Lesen auftauchen, habe ich mir einige Schritte überlegt, um diese Situation zu verbessern.

An diesem PEP habe ich mit einer Kollegin aus Smolensk gearbeitet. Zuerst war unsere Aufgabe zu bestimmen, was zu erkunden ist und eine konkrete PEP-Fragestellung zu formulieren.

Unser Konzept war - es lohnt sich, ab und zu im Klassenraum bevor Textaufgabenbearbeitung konkrete Lesestrategien zu besprechen und diese gemeinsam zu bearbeiten. Unsere Hauptfrage war „Was verändert sich bei der Entwicklung der Lesekompetenz meiner Lernenden, wenn wir bevor Textaufgabenbearbeitung konkrete Lesestrategien besprechen und diese bearbeiten?“ Danach haben wir uns überlegt mithilfe von welchen Indikatoren und welchen Methoden der Datenerhebung (Beobachtungsbögen und Fragebögen) unser PEP gestaltet wird. Einige Stichpunkte waren besprochen und ein Arbeitsblatt und einen Diagnosebogen erstellt.

Dazu waren gemeinsam Regeln zur Erstellung unserer Präsentation festgelegt. In der zweiten Etappe haben wir das PEP in der eigenen

Unterrichtspraxis durchgeführt, Daten gesammelt, Schlussfolgerungen gezogen und alle Ergebnisse dokumentiert. Der Wert des PEPs lag darin, Erkundung des eigenen Unterrichts durchzuführen, den Unterricht fragengeleitet zu beobachten und zu bewerten, diesen mit neuen Tricks zu verbessern. Meine Kollegin und ich haben eigene Dokumentationen zusammengeführt und eine gemeinsame PowerPoint-Präsentation erstellt. Diese Präsentation haben wir in die Datenbank „PEP Ergebnisse“ (Lernplattform des Goethe – Instituts) hochgeladen, um Kommentare von unserer Tutorin und anderen Kursteilnehmern/Innen zu erhalten. Von unserer Tutorin haben wir als ergänzende Bewertung folgende Kommentare bekommen:

„Individuelle und notwendige Teile in der Präsentation und Dokumentation - Kontext, Durchführungsplan, Verfahren und konkretere Bezugnahme auf DLL-Inhalte – sind enthalten und gut dargestellt. Die unternommene Analyse ist sowohl in den nachfolgenden Arbeitsverfahren wie auch in den sehr gut ausgearbeiteten Fragebögen nachvollziehbar und analysierbar. Die ganze Darstellung ist sehr gut strukturiert, wünschenswert wäre ein repräsentativeres Fazit. Eine Schwäche ist der fehlende Ist-Stand, das würde den Gesamtwert der Arbeit noch erhöhen.

Das Gesamtergebnis ist positiv, entspricht dem DLL- Konzept und den Anforderungen an ein PEP“.

Mahasneh A. Yamuk University
TRANSLATION TRAINING AND CURRICULUM DESIGN AND
EVALUATION

Teaching translation is as old as translation itself, but it might have not been maybe in the same form we know and see today. Translation schools are very old, and maybe the oldest ones around the Middle Ages were: Baghdad school in Iraq and Toledo school in Spain. They included translation between Arabic, Greek, Latin and other languages. These schools had editors, revisers and specialists in different fields. Those agents might lack the methodology or the teaching approaches used in the modern schools of translation, but they were definitely working according to certain guidelines. Modern translation school within the Arab world were first established in the first half of the nineteenth century when the large Egyptian translation school, now known as Al-Asun, was founded in 1835, while specialized translator training institutions in the West were first developed in the 1960s in Western Europe (Pym, 2009).

Although translator training is old, teaching translation as a discipline is relatively new and not well developed as other disciplines due to several factors: At first, translation started as sub-discipline most of the time inside language departments and linguistics. Second, there is no consensus on

when actual translation practice should be integrated in translation courses, and when and how much specialization there should be. Third, the role which examination should play in curriculums of translation programs is not defined yet. Fourth, the time to give theoretical frameworks for translation classes and whether it is important or not is not defined yet. Fifth, the objectives of the training are different for each school. Sixth, there is no satisfactory answer to the question of the measurability of translation competence. Finally, there is a lack of publication material on translation teaching and a lack of adequate exchange of information between schools of translation (Snell-Hornby 1992).

Thereupon and as any other newly emerging discipline, translation studies is facing a number of problems which could be summarized in three major ones; the first might be the observed gap between skills acquired through the academic training in translation and the employers' expectations from translators; a fact revealed by a study done in Canada by Donald Kiraly: "a survey of representatives of the Canadian translation industry on the threshold of the 21st century revealed a considerable gap between the needs of the translation services market and the level of professional translator competence acquired by students over the course of their studies" (1100). Furthermore, this gap is also acknowledged by students in translation studies as the empirical study of Defeng Li reveals "many students believe the current translation program does not reflect the market needs very well" (513).

The second problem is the quality of translation trainers, the need to recognize the specificity of teaching translation, and the importance of the development and application of the theory of translation a fact recognized by many scholars such as Kelly: 2005, Li:2000, Farghal 2009, and Gile:1995:

Although many teachers of interpretation are themselves practicing interpreters, and most of them understandably prefer devote their time to their professional occupation rather than research, the situation is different in regards to written translation, with a number of full-time academics not engaged in the practice of professional translation doing translation research. In fact, many well-known personalities in the field of translation studies have this particular background (Gile 4). Mohammad Farghal also admitted that at Arab universities this situation is somehow similar, translator trainers might not be competent enough, even worse, their background is usually linguistic or literature:

Translation programs at the undergraduate and postgraduate levels have become a common feature of Arab universities and academic institutes. This recent development is due to the increasing demand for translation practitioners on the job market. Most of these institutions were caught off-guard in terms of the availability of competent translation trainers. As a result, the task of translation teaching was assigned to bilingual academic who specialize in literature and/ or linguistics. One can find translation trainers who

neither have a sufficient theoretical background in Translation Studies (TS), nor interest or motivation to familiarize themselves with TS as an adequately established sub-discipline of applied linguistics. These academics believe that their formal training in literature and/ or linguistics is self-sufficient for teaching translation, which is, to them, a by-product of such training. (2009 11)

The third problem is related to translation pedagogy, which includes problems in the methods of teaching translation, problems in testing translation, problems in designing translation curricula, and problems in evaluating translation teaching (Nicole Martinez Melis & Amparo Hurtado Albir 2001).

Despite the fact that translation plays an increasingly important role in our global society as cross-cultural bilingual communication vehicle among people, by enabling them to share ideas regardless of the different languages they are originally expressed in and the fact that there have been important developments in translation training since the middle of the twentieth century, there has been, little interest in the development of curriculum design and assessment tools that would allow scholars of translation studies to constantly oversee the pertinence of the training they are offering to future translators as stated by Aula.int: "Traditionally translators received unsystematic training based on, e.g. methods of trial and error, arbitrary teaching methods, translation activities connected primarily with foreign language acquisition, or on the study for a foreign language and culture without referring to systematic training approaches and without conducting a continuous evaluations to such approaches" (135). Furthermore, evaluation of translation teaching is also a neglected area as acknowledged by a number of scholars such as Kearns 2006 and Kelly 2008:

"Evaluation of (teaching) practice and continuing professional development has been practically ignored by Translation Studies as a discipline, and few if any specific resources are available". (Kelly 112) "It is again somewhat surprising that the recent growth in literature on translator training has tended to by-pass the issue of curriculum development. (Kearns 103)

In addition to neglecting the evaluation of translation teaching process, curriculum theory has been applied only recently to tertiary education according to Kelly: "Theory of curriculum has been amply applied to primary and secondary education, but much less so to tertiary education, and only recently has research incorporating insights from it begun to appear in translation studies" (87). As a result, translator training needs more studies to better design a proper curriculum for teaching translation.

In conclusion and despite the fact that translator training is a recent and there is still a need for more well defined designs and approaches for teaching

translation as stated by AlQinai " As translator training courses have existed only for a few decades, an ideal methodology for the training of translators and translation teachers has not yet been properly developed. In other words, there seems to be a lack of educators in these institutions who can do research on their groups and assess the ever-changing knowledge and skills needed by their students, in an attempt to create an environment that fosters a professional competence based on reality" (35). There have been a number of suggested designs for teaching translation, these designs are good ones, but there is still a room for new designs to better serve the context of translation in the World.

References:

Albir, Amparo Hurtado. "Competence-Based Curriculum Design for Training Translators." *The Interpreter and translator trainer* 1.2 (2007): 163-95. Print.

Al Qinai, Jamal. " Training Tools for Translators and Interpreters." *JJMLL: Jordan Journal of Modern Languages and Literature* 3.1 (2011): 19-38. Print.

Aula, int. "Translator training and modern market demands", *perspectives: studies in Translatology*, 13:2,(2005) 132-142.Print.

Li, Defeng. "Tailoring Translation Programs to Social Needs: A Survey of Professional Translators." *Target* 12.1 (2000): 127-49. Print.

---. "Translator training: What translation students have to say." *Meta: Journal des traducteurs Meta:/Translators' Journal* 47.4 (2002): 513-531. Print

---. "Translation Curriculum and Pedagogy Views of Administrators of Translation Services." *Target* 19.1 (2007): 105-33. Print.

Kearns, John. Curriculum renewal in translator training: vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture. Diss, Dublin City University. 2006. Print.

Kelly, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers*. St. Jerome Manchester,, UK, 2005.

Print.

---. "Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis." *TTR: Traduction, terminologie, rédaction* 21.1 (2008): 99-125.Print.

Kiraly, Donald C. *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. 3 Vol. Kent State University Press, 1995. Print.

---. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. St Jerome Pub, 2000. Print.

Farghal, Mohammed. "Basic Issues in Translator Training with Special Reference to Arab Universities." *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)* 10 (2009): 5-24. Print.

Martínez Melis, Nicole, and Amparo Hurtado Albir. "Assessment in translation studies: Research needs." *Meta: Journal des traducteurs Meta:/Translators' Journal* 46.2 (2001): 272-287. Print

Pym, Anthony. *Exploring Translation Theories*. Taylor & Francis, 2009. Print.

Snell-Hornby, Mary. "The professional translator of tomorrow: Language specialist or all-round expert?." *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark*. Vol. 31. 1992. Print.

Martínez Mateo R.,

University of Castile la-Mancha

THE THORNY QUESTION OF MEASURING LINGUISTIC QUALITY IN TRANSLATION: PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Nowadays, it is rare not to be involved in some kind of translation tasks or another. Multinational companies offer their products and services in multilingual brochures thanks to translations into de various languages; educational systems worldwide yearn for providing bilingual programs, mostly in English, what requires a great amount of translated materials; an increasingly globalized world demands translations (customarily into English as the lingua franca) for barely any type of communication.

And whirling around all these activities, the concept of a Translation of Quality or a Quality translation always springs up. Either from an academic or from a professional point of view, the issue of determining quality remains unsettled to the present date. As many scholars argue (Horguelin & Brunete, 1998: 12; Larose 1998: 184, Parra Galiano 2005: 55, 165), it is due to the relativity and subjectivity implicit in the Quality concept what has turned its determination and assessment into an equally troubling topic.

In addition to that, it is always a human being the one who ultimately has the last word on determining the quality of a translation. Thus it comes as no supervise that, despite the efforts devoted to develop and to agree attain a common method for TQA, specially intensified from mid-20th century, no significant progress seems to have been made.

Broadly speaking, the research domain that deals with the quality determination is known as Translation Quality Assessment TQA and it is a research path that lacks a generally accepted methodology (Hatim y Mason, 1997: 197). This field is ample enough to give room for different proposals depending on the various views adopted on the quality concept. Therefore, as Martínez Melis and Hurtado Albir (2001:275) warned, firstly, the researcher must define the object of assessment; next, what does assessment consists of; and last, what is the result of the assessment going to be used for.

House (1981: 119) sees the definition of the quality concept at least, somewhat problematic, since it involves previous ideals, expectations and assumptions of the participants in the communicative event at the time of assessing the translation (petitioner, translator, reviewer and addressee, basically). In order to do so, assessing the translation, people at stake must reach an agreement on what they understand for a translation of quality.

At the moment, quality in translation cannot be tackled paying no heed to a series of various factors, which partake in providing a service. Quality in translation can be analysed in what it is known by Stjeskal (2006: 13) as the 3 'P': Product, Process and Product. In their turn, these three moments bring together different elements that contribute to shape the final translated text, amongst which expectations fulfilment (O'Brien 2012: 56) or user needs (client) are highlighted. Thus, it is no surprising that many of current quality definitions are basically equated with an adequacy to the client-defined requirements, either explicitly (in a translation assignment) or implicitly gathered, through the assumptions attributed to the text.

Quality definitions available unveil the complexity of the concept which calls for a multifaceted view, as it can be looked at from different angles (addressee-oriented, objective-oriented, etc.) and can be valued in different objects (3 'P') and in different completion phases (draft, finished prior to delivery, after delivery to client, etc.). Therefore, the subjectivity and relativity of the concept added to that unavoidable of the person that has the last word on the assessment, require setting some comparison parameters or criteria to serve as a reference model for evaluators.

Nonetheless, each translation assignment is subject to fulfil particular requirements and so, its functional adequacy will be relative to the circumstances surrounding. As Hönig (1998: 10) puts it, quality is an agreed and negotiated construct between client (professional, teacher, etc.) and translator (professional, amateur, student, etc.) Thus, most of the translation problems are not due to errors (in absolute terms) but to a lack of correspondence between the assumptions and objectives of the petitioner and the provider.

In this view, the assessment function must be set. Following Martínez & Hurtado (2001: 277), translation assessment can have three functions: diagnostic, summative and formative. Diagnostic or prognostic assessment allows for identifying potentials and limitations. It can take place in the initial stages of the process and it is a powerful tool for levelling or qualifying exams. Another function is the summative, consisting in determining whether the preset objectives have been fulfilled, and it is mostly used in academic settings. The last function is formative, whose main aim is to gather information for providing feedback.

Regarding the method to be employed in the assessment, several options are available and, depending on their cataloguing it can be found that some authors are classified into different categories. Although most authors as the ones listed in the table below (Table 1), coincide in establishing a dichotomy between two types of models.

Table 1. Assessment models

Author	Method	Premise	Examples
Williams (1989)	Quantitative	Error count	SICAL, Larose (1998)
	Qualitative	General valuation of performance	Reiss (1991), Nord (1991), House (1997)
Waddington (2000)	Analytic	Error notion	SICAL, House (1997), Nord (1997), Williams (2001)
	Holistic	Performance descriptors	Evaluation scales from some universities (Waddington 2000)
Colina (2008, 2009)	Anecdotic	Qualification scales	SAE, LISA, ATA
	Theoretical	Behaviourist	Nida (1964), Carroll (1966)
		Functionalist	Reiss and Vermeer (1984)

As for the evaluation method, revision is put forward. It is defined as the technique used to determine quality, exclusively when not based on subjective and intuitive criteria. Instead, a reference set of criteria that serve as comparison and guide reviewer decisions limiting their task. These elements are the revision criteria. Regrettably, there are not many scholarly studies on revision parameters. Table 2 collects some of the most relevant revision parameters chronologically ordered elaborated by Parra (2005: 141) (excluding those of Darbelnet).

Table 2. Revision parameters

Horguelin (1978, 1985)	Hostington and Horguelin (1980)	Horguelin and Brunette (1998)	Mossop (2001)
Addressee adaptation	Addressee adaptation	Functional adaptation	
Exactitude	Exactitude	Exactitude	Transference
Legibility	Transparency	Legibility	
Correctness	Correct use of TT	Correctness	Language
Tone	Tone		
			Content
			Layout
		Profitability	

Concluding remarks:

Bearing in mind all the aforesaid, what is missed in most university syllabuses for Translation and Interpreting degrees is a specific subject destined to train translators-to-be on that thorny question of assessing translation quality though, at the same time, it is daily carried out in professional and academic settings.

References

- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Hönig, H. G. (1998). Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment. *Translation and Quality*, ed. Christina Schäffner, 6-34. Clevedon: Multilingual Matters.
- Horguelin, P. y Brunette, L. (1998). *Pratique de la révision, 3ème Edition revue et augmentée*. Brossard, Québec: Linguatex éditeur.
- House, J. (1981). *A Model for Translation Quality Assessment*. Gunter Narr: Tübingen.
- Larose, R. (1998). Méthodologie de l'évaluation des traductions. [A Method for Assessing Translation Quality]. *Meta*, 43(2), 163-86.
- Martínez Melis, N. y Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta*, 46, 272-287.
- Nord, C. (1997). *Translation as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- O'Brien, S. (2012). Towards a Dynamic Quality Evaluation Model for Translation. *The Journal of Specialized Translation (JoSTrans)*. Issue 17. http://www.jostrans.org/issue16/art_sosoni.php [acceso: 14 de febrero de 2012].
- Parra Galiano, S. (2005). *La revisión de traducciones en la Traductología: Aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Stejskal, J. (2006). Quality assessment in translation. June 2006.

Merkushev J., DAAD

MOTIVATIONSSCHREIBEN „RICHTIG“ VERFASSEN?

Motivationsschreiben werden immer häufiger bei Bewerbungen für Masterstudiengänge verlangt. Auch für Bachelorabsolventen ist dies gelegentlich Pflicht. Doch wie sieht ein gutes Schreiben aus? Das Motivationsschreiben bildet zusammen mit dem Zeugnis das Herz der Bewerbung um einen Studienplatz.

Beim Motivationsschreiben kommt es darauf an, knapp und zielgerichtet die Frage zu beantworten: Warum bin ich der geeignete Bewerber für den angestrebten Studienplatz? Jeder Satz im Motivationsschreiben sollte daraufhin geprüft werden, ob er als Argument für den angestrebten Studienplatz taugt. Das Motivationsschreiben sollte klar strukturiert und präzise sein.

Da das Begründungs- oder Motivationsschreiben ist häufig das wichtigste Schreiben unter den Dokumenten einer Bewerbung für ein Stipendium ist, was sollte man beim Verfassen beachten?

Im Seminar werden einige Tipps gegeben, Beispiele angesehen und untersucht. Ebenso werden Übungen und Anregungen zur vertiefenden Arbeit mit Studenten präsentiert.

Meshkova I., Sheremetieva O., URAP (RUDN)
FORMATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES
DES ETUDIANTS EN DROIT

Un des objectifs de la formation des juristes-interprètes à l'Ecole Supérieure est de les préparer à la communication réelle, définie comme une compréhension adéquate de l'acte communicatif des participants appartenants aux cultures différentes.

À l'époque de la mondialisation, de la migration intense le nombre de crimes et délits commis par les personnes parlant des langues différentes augmente, ce qui provoque l'importance du rôle de l'interprète. C'est pourquoi le problème de la formation des juristes-interprètes devient pertinent.

La formation des compétences professionnelles des étudiants, qui comprend la maîtrise des aspects sociolinguistiques, socio-culturels et psychologiques, est une des orientations principales du département de la chaire des langues étrangères de l'Institut juridique de l'URAM (RUDN).

Il faut tenir compte des besoins communicatifs et de leur développement afin de former des juristes-interprètes et traducteurs de haute qualification, hautement compétents dans le domaine de la traduction juridique.

Il est à noter que la traduction juridique est une des plus compliquées et exige la clarté du langage et l'absence de l'ambiguïté. Lors de l'enseignement de la traduction juridique il est important d'étudier et analyser l'aspect juridique de la traduction aussi bien que l'aspect linguistique.

Les activités interactives de formation et les exercices de nature communicative, jeux de rôle simulent des situations de la vie réelle adaptées à l'environnement professionnel. L'augmentation progressive du volume et de la complexité des textes authentiques (textes dans le sens le plus large: textes sur papier, textes enregistrés (audio / vidéo); pages web, etc.) présentés à l'étude des étudiants en droit, contribue à maîtriser avec succès des compétences de traduction.

L'utilisation des ressources en ligne, en particulier des sites tels que www.educasources.education.fr, www.elysee.fr, www.archives.premier-ministre.gouv.fr, www.aefe.diplomatie.gouv.fr présente un intérêt particulier et favorise la formation linguistique des juristes-interprètes.

Les étudiants approfondissent les quatre compétences principales en étudiant et analysant les informations puisées de ces ressources. L'enseignant

attire l'attention des étudiants au lexique juridique clé, aux clichés-types et aux structures grammaticales caractéristiques.

Après avoir étudié un nombre de textes pareils les étudiants peuvent participer aisément aux conférences en lignes, aux tables rondes sur des sujets juridiques et à toutes sorte d'activités professionnelles.

Ainsi la formation des juristes – traducteurs/interprètes se fait au plus haut niveau : les étudiants deviennent des expert dans tous les problèmes que pose la vie d'un juriste.

Norton I., Thompson A., APCI

APCI AT A GLANCE

The presentation will focus on the APCI activities in today's UK multicultural environment.

The Association of Police & Court Interpreters was founded in 1974. It is a professional association of interpreters working for the Criminal Justice System. The APCI acts in close contact with the Metropolitan Police Service and other government bodies. The APCI renders all possible aid regarding translation and interpreting services for non-English speaking individuals and bodies in case they require relevant services.

The APCI members are seen as the most experienced, qualified and highly vetted interpreters that have repeatedly proved their top level competence throughout the legal process and public service.

Other important aims of the Association are to enhance high professional standards. In view of this the Association works in close co-operation with the Chartered Institute of Linguistics and the Institute of Translation and Interpreting concerning interpreters and translators' certification and continuing professional development.

Ozyumenko V.I., PFUR

TRANSLATION OF ENGLISH LEGAL PROFESSIONS

The present paper analyses English and Russian lexemes denoting core legal professions and positions and emphasises the problem of their translation equivalency. In contrast to Russian the English language offers abundant system of terms denoting legal professions which is a manifestation of the developed system of English Law and its long history. It contains a broad variety of legal terms denoting the corresponding spheres of activity which form semantic fields of terms with high nominative density.

The aim of the paper is to point out the main difficulties in finding English vs Russian equivalents while translating the terms denoting legal professions.

I limited my research to the lexemes of the semantic groups of *defence* and *prosecution* (*attorney, prosecutor, counsel* etc.). The data was taken from

dictionaries, legal texts and BNC. I compare the semantic dimensions of the terms, analyse their distinctive features, mark their stylistic and functional differences. The study implements definitive, distributive, contextual, and contrastive analyses.

The analysis showed that although legal terms are characterized by a single meaning and are context-independent, they can be also polysemantic and even enantiosemic, i.e. containing opposite meanings within a single word form. E.g. *solicitor* is a lawyer who gives legal advice, does advocacy, drafts legal documents, he cannot appear in every court and only represents people in the lower courts of law. At the same time *solicitor* can represent the part of prosecution: *The Bush administration reiterated its opposition to abortion, when Solicitor General Kenneth W. Starr filed a brief which appealed to the Supreme Court* (BNC).

The same can be observed with the word *attorney*, which names a lawyer who can represent either defence or prosecution: *She refused to make a statement until she had spoken to her attorney* (LDELС) (Она отказалась делать заявление, не поговорив с **адвокатом**.) – ...*after most newspapers in Britain committed contempt of court over the arrest of Peter Sutcliffe, the Attorney decided against prosecuting...*(BNC) (После того, как многие британские газеты высмеивали суд из-за ареста Питера Сатклифа, **прокурор** решил не возбуждать дело).

Thus the term denoting the part of defence can also belong to the part of prosecution. The word *attorney* is used to name other legal positions: *private attorney*, *attorney-in-fact* – *лицо, действующее по доверенности* (by attorney означает «по доверенности»); *attorney-at-law* – поверенный в суде, адвокат (AmE) (MULTITRAN) Attorneyship 1) профессия адвоката 2) звание адвоката (НБАРС). Russian-English dictionaries translate *attorney* as **адвокат**; *поверенный*; *юрист*; *чиновник органов юстиции*; **прокурор**. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MEDAL) defines it as *a lawyer* (mainly in AmE), giving it a broader definition: *Attorney General* is the chief law officer of a state or nation (генеральный прокурор).

In the process of finding terminological equivalents the varieties of the English language should be taken into consideration. In the UK the *Attorney General* is the chief law officer of the Crown, he is a Member of Parliament and a Barrister, and Head of the English Bar.

The New English-Russian Dictionary (NERD) translates it as *генеральный атторней*. In the USA the *Attorney General* is a member of the Cabinet appointed by the President, he is the head of the Justice Department and the government lawyer (министр юстиции, генеральный прокурор). In AmE one can also find a *district attorney* often shortened to DA: *Ogilvie had already been charged, the policeman revealed. 'He's booked as an accessory. We may throw more at him later. The DA will decide'* (A. Hailey Hotel). Some

other examples of terminological variations: *адвокат* – *barrister* (BrE), *advocate* (ScE), *Lord Advocate* – the most important official in Scotland's legal system (генеральный прокурор по делам Шотландии).

Our analysis shows that significant difficulties in translation of English legal terms into Russian are posed by 1) the high nominative density of corresponding semantic fields in English, 2) the lack of their comprehensive semantic equivalents in Russian, 3) the polysemy and enantiosemy of English terms, 4) their variations in varieties of the English language.

The above approach enabled us to specify semantics of the English terms, their functional and cultural features and suggest some practical recommendations for their translation. The results of the study can be applied in the theory and practice of translation and in teaching Professional English to Law students.

Dictionaries

Noviy Bol'shoy anglo-russkiy slovar' (New Comprehensive English-Russian Dictionary) / Y.D. Apresian, E.M. Mednikova, A.V. Petrova. – M.: Russkiy Yazyk, 1999.

New Comprehensive Russian-English Dictionary / D.I. Ermolovich, T.M. Krasavina. – M.: Russkiy Yazyk. – Media, 2008.

New Russian – English Law Dictionary / Borisenko I.I., Saenko V.V. M.: RUSSO, 2002.

Slovar' inostrannih slov (Foreign Words Dictionary). 11 ed. – Moscow: Russian language, 1984.

COED – Concise Oxford English Dictionary <http://concise-oxford-english-dictionary.en.softonic.com/symbian>

LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman, 1995.

LDEL – Longman Dictionary of English Language and Culture. – Addison Wesley Longman, 1998.

MEDAL – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition. – Macmillan Publishers Limited, 2002.

MULTITRAN – <http://www.multitran.ru>

Radić N.,

University of Cambridge Language Centre

TWENTY TEARS OF BLENDED LEARNING:

A PARADIGM SHIFT IN TEACHER TRAINING AND SUPPORT

In the mid-nineties I was Senior Tutor in Italian language at the University of Auckland in New Zealand. I had just completed my MA in Literature and realised that the new exciting thing on the horizon was Computer Assisted Language Learning (CALL) and even more so when carried out at a distance in a 'flexible' mode. I designed several projects to develop multimedia

materials to teach Italian and subsequently French and Spanish through distance courses.

I was lucky enough to attract funding and manage the development. The technology available at the time was the Internet (no broad-band), the CD-Rom (no DVDs), telephone (or I-phone) and paper.

Thus, all the papers offered through the Flexible Learning Programme of the School of European Languages and Literatures became available in two formats (modes of delivery): on campus and at a distance.

The on campus students attended to the multimedia materials in a dedicated computer laboratory while the 'distant' students were never required to be present 'in situ'.

Twenty years later, I am director of the Institution-wide language programme of the University of Cambridge. We teach twelve languages to some 2,000 students every year. All our courses feature an online multimedia component and networked electronic boards in the classrooms.

The technology is very powerful (the lap top computer I write one has 4GB RAM while the Mac equivalent back then, had 4MB - a difference of x 1,000) and the range of available software impressive.

The students have changed too. They use a range of portable, personalised devices and communicate via social networks.

Hence, the world around the teachers changed considerably so much that we often hear terms such as facilitator and moderator to describe their 'non-intrusive' role in education.

In this paper, I would like to address the relevant changes in the language teaching profession, to strengthen the notion that good teachers and good teaching are indispensable and furthermore, that teachers need sound training as well as permanent administrative and professional support.

I will discuss the ways in which the teaching profession has been influenced by modern technology and the ways in which it has, is and will be adapting to face challenges that very often come from outside of the pedagogical realm (administration, politics and market forces).

Salah Mohammed Salih, Koya University

POLITENESS IN TRANSLATION: EUPHEMISTIC TRANSLATION

One sort of confusion that must be disambiguated here is that this piece of research is *NOT* about translating euphemisms; rather, it is about how one can translate euphemistically. It is a method the translator can adopt in the act of translation. This paper is mainly about the incorporation of politeness theory, represented by the notion of euphemism in the process of translation.

While translation has been mainly about meaning transference from one language into another, "word meanings, it is suggested, are dynamic and negotiable." (Warren, 1992:128) Moreover, "any word is an innocent

collection of sounds until a community surrounds it with connotations and then decrees that it cannot be used in certain speech situations. It is the symbolic value the specific culture attaches to the words and expressions." (Farb, 1973: 91)

Within translation theory and practice, the last decades have witnessed a shift of interest from the more formal to the more functional paradigms, represented by Catford's (1964) shift from Formal to Textual Equivalence; Nida's (1982) shift from the form of the message to the response of the receptor, from formal to Dynamic Equivalence; Newmark's (1988) from Semantic to Communicative Translation; House's (1997) distinction between Overt and Covert Translation; and Reiss and Vermeer's (1971, 1984) Skopos Theory (a shift from more linguistically, formally and traditionally oriented translation to more functionally and socio-culturally oriented one). But while these kinds of shift of interest have had great impact on translation theory, the development that has taken place since the 1970s in linguistic theory, incarnated by politeness theory has had no clear impact on translation theory.

Since the 1970s the phenomenon of politeness theory has become a pivotal subject in pragmatics and applied linguistics. Several researchers (Lakoff, 1973; Brown and Levinson 1978, 1987; and Leech, 1983) have triggered interest in this linguistic phenomenon. This notion has recently played a critical role in the realm of linguistic enquiry. While research on politeness theory has been carried out for a long time, scant attention has been paid to this notion in the field of translation.

Many scholars proposed their own theories from different perspectives. Grice's (1975) Cooperative Principle, Leech's (1983) Politeness Principle and Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory are all influential theories and have made great contribution to the development of pragmatic study.

Goffman was the first to introduce the notion 'face' 'public self-image'. He (1955: 213) defines face as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Brown and Levinson expanded Goffman's concept of face to their politeness theory and made it the core of their politeness framework, which falls into positive face and negative face. Speakers concern both "positive face", the need for solidarity with others, and "negative face", the need for freedom from imposition by others.

Brown and Levinson's face-saving view of politeness can also be interpreted as "the expression of the speakers' intention to mitigate face threats carried by certain face threatening acts toward another." (Mills, 2003: 6) Politeness consists of efforts to save face for another. There are expressions like "losing face" and "saving face".

According to Brown and Levinson (1978: 61) politeness strategies are developed in order to save 'face': ...face is something that is emotionally

invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction. In general, people cooperate (and assume each other's cooperation) in maintaining face in interaction, such a cooperation being based on the mutual vulnerability of face.

If Brown and Levinson's distinction between positive and negative politeness is accepted, it would sound plausible then to accept also that some societies tend towards negative politeness while others tend towards positive politeness. The question here is whether translators should translate the locutionary dimension (the words) rather than attempt to convey the illocutionary force (the acts of politeness being performed). And it is exactly here where the role of euphemism becomes vital.

Euphemism is defined in the Merriam-Webster Online Dictionary as "the substitution of an agreeable or inoffensive expression for one that may offend or suggest something unpleasant; also: the expression so substituted." Leech (1981, p. 45) defines euphemism as "the practice of referring to something offensive or delicate in terms that make it sound more pleasant." Hudson (2000:261) defines euphemism as "the extension of ordinary words and phrases which express unpleasant or embarrassing ideas". The indirectness of form is felt to diminish the unpleasantness of the meaning. Kahn (2001:243) states that: except perhaps for bureaucrats and politicians, scientists are unparalleled in their ingenious use of euphemisms to shield themselves from accountability and moral responsibility for their actions.

Euphemisms are powerful linguistic tools that "are embedded so deeply in our language that few of us, even those who pride themselves on being plainspoken, ever get through a day without using them," (Rawson, 1981:1). The need for euphemism is both social and emotional, as it allows discussion of 'touchy' or taboo subjects (such as sex, personal appearances or religion) without enraging, outraging, or upsetting other people, and acts as a pressure valve whilst maintaining the appearance of civility.

The function of euphemism is to protect the speaker/writer, hearer/reader, or all of the above from possible offence. This offence may occur in tackling a taboo topic, e.g. religion or death, or by mentioning subject matter to which one party involved may be sensitive, such as politics or social issues. In order for communication to progress smoothly and without conflict, accommodations are continually, and often subconsciously, made. Interpretation varies according to context, i.e. whether the speaker means the term to be euphemistic, and the hearer interprets it in that light (Warren, 1992).

Since translation involves not only two languages but also two cultures, linguistic politeness issues within translation theory need to be considered. And it is exactly here where euphemistic translation becomes inevitable if the translator is to render the translation more culturally acceptable.

Translating euphemistically is *NOT* about rendering some taboo and negative words or expressions into more positive and acceptable equivalents. It is not the search for the more accepted equivalent. It is translating with the idea of euphemism and politeness principles in mind. This simply implies that doing translation is not merely transferring the meaning from one language into another; it is readjusting meanings to suit the audience and culture. It should not, however, be understood that euphemistic translation should replace other methods or procedures. It should be conceived of as a new dimension.

Thus, while Newmark (1988a: 45-47) postulated different translation types and procedures:

A-Translation Methods

- 1-Word-For-Word Translation
- 2-Literal Translation
- 3-Faithful Translation
- 4-Semantic Translation
- 5-Adaptation
- 6-Free Translation
- 7-Idiomatic Translation
- 8-Communicative Translation

B-Translation Procedures

- 1-Transference
- 2-Naturalization
- 3-Cultural equivalent
- 4-Functional equivalent
- 5-Descriptive equivalent
- 6-Synonymy
- 7-Through-translation
- 8-Shifts or transpositions
- 9-Modulation
- 10-Recognized translation
- 11-Translation Label
- 12-Compensation
- 13-Componential analysis
- 14-Paraphrase
- 15-Couplets
- 16-Notes

the translator can still adopt any of these types or procedures, as they suit the text, and translate euphemistically, keeping in mind that it is not only loyalty to the source text that should be a priority, public acceptability should also be observed.

Translation should not be thought of as a means to pass factual content from one person to another, it is also a tool to shape relationships and thereby negotiate interpersonal meanings.

References

- Brown, P. and Levinson S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catford, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Farb, P. (1973). *World play*. London: Jonathan Cape.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review* 66: 377-88.
- (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Syntactics: Speech Acts*. New York: Academic Press. Pp.41-58
- Goffman, E. (1955). On face work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18, 213–31.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hudson, Grover (2000). *Essential Introductory Linguistics*. USA: Blackwell Publishers.
- Jakobson, R. 1959. "On Linguistic Aspects of Translation" *On Translation*, Ed. R. A. Brower, Cambridge: Harvard University Press. p. 232-239.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis* (2nd ed.). The US, the UK, Australia:Blackwell.
- Kahn, Mary (2001). Passive Voice of Science: Language abuse in the wild life profession. In Alwin Fill (Eds.). *The Ecolinguistics Reader*. (p.241-244). London: Continuum.
- Lakoff, R. T. (1973). The logic of politeness, or minding your p's and q's. *Chicago Linguistics Society*, 9, 292–305.
- Larson, M.L. 1998. *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. 2nd ed. London: University Press of America.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman
- (2007). Politeness: Is there an East–West divide? *Journal of Politeness Research*, 3(2), 167–206.
- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London and New York: Routledge.
- Newmark, P. 1988a. *A Text Book of Translation*. London: Prentice Hall.
- 1988b. *Approaches to Translation*. London: Prentice Hall.
- 1991. *About Translation*. Bristd: London Press.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. E. J. Brill, Leiden: Netherlands.
- 1991. "Theories of Translation". *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*, vol. 4, p. 19-32.
- Pym, A. (2010). *Exploring translation theories*. London, New York: Routledge.
- Rawson, H. (1981) *A Dictionary of Euphemisms and Other Doubletalk*. New York: Crown Publishers, Inc.
- Sanderson, P. (1999). *Using newspaper in the classroom*. The United Kingdom: CUP.
- Stockwell, P. (2002). *Sociolinguistics*. London: Routledge.

Warren, B. (1992) "What euphemisms tell us about the interpretation of words". *Studia Linguistica* 46/2.128-172.

**Sokolova Anna,
Maria del Carmen Gomez Pezuela Reyes
Juan Gabriel Garduño Moreno
Metropolitan Autonomous University**

**SCIENTIFIC WRITING IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY
OF UNIVERSITY LANGUAGE TEACHERS**

Abstract

The paper touches on the issue of producing scientific texts in a foreign language by university scholars. It reports the preliminary results of a study that was carried out among those university language teachers who dedicate a significant part of their professional work to academic theoretical and empirical inquiry and, consequently, to communicating their findings to other researchers in the field of their common interest as well as to the general public. The main objective of this study was to determine and analyze different communicative and linguistic difficulties of linguistic character that the participants might have while writing conference papers, academic articles, book chapters, and books in the target language. The data that were gathered through a survey showed that actually the language teachers faced certain problems as far as their use of a foreign language with academic purposes was concerned. So, there exists a need to provide extensive training for the teachers who participated in the study in order to help them develop their expertise in scientific writing in additional languages.

Introduction

The modern world progress largely depends on the activities of diverse competent, competitive, and active scientific communities. In this regard, scientific research requires from its participants to be well-informed that is to know what their peers do and what results they obtain in the domain of their scientific interests. With this aim, researchers attend conferences, congresses, workshops, etc. and consult literature in their field of scientific inquiry such as books, and articles published in different journals. They also participate in discussion groups and forums in the internet. Language learning/teaching specialists also interchange scientific knowledge, especially, on new methods and techniques in order to help their students get proficiency in the target language. This paper discusses various problems that language teachers, in particular, can confront during the process of editing texts in a foreign language for their further publication or oral presentation at a specialized event.

Prerequisites for successful scientific writing

Scientific thinking and reasoning

The quality of any scientific inquiry depends, first and foremost, on the degree of development of two mental processes: scientific thinking and scientific reasoning. Scientific thinking involves many general-purpose cognitive operations that human beings apply in nonscientific domains such as induction and deduction. The major aspects of scientific thinking are key term definition, problem formulation and solution, theory conceptualization, hypothesis testing, statistical reasoning, causal reasoning, inductive reasoning, deductive reasoning, and synthetic reasoning (Holyoak & Morrison, 2005). Scientific reasoning is used when reasoning about the content of science and during specific activities related to science.

Scientific discourse in academic settings

Researchers in different scientific domains communicate their ideas and findings through either written or oral mode of discourse. In both cases, they should follow certain rules of how to edit their papers. In other words, scientific discourse dictates the use of specialized language. Within the context of higher education, this kind of language is denominated as academic. According to Snow and Uccelli (2009: 112-133), the typical interpersonal stance expected in academic language is of detached and authoritative character. Moreover, this language requires a non-dialogical and distant construction of opinion. The author who uses academic language should present himself as a knowledgeable expert who provides objective information. The information load in academic discourse is distinguished from other type of information by its conciseness and density. That is to say, academic discourse is expected to be short and to the point, conveying information without justified repetitions. Thus, academic language packs a lot of information in few words. This informational density is evident in the high proportion of content words, usually achieved through nominalizations and expanded noun phrases. In organization of information, embedding is the feature of constituency and subordination. Embedded clauses are constitutive of clauses. Explicit awareness of organized discourse is indexed via discourse and meta-discourse markers. Additionally, information in academic language needs to be organized according to a stepwise logical argument structure that makes sophisticated use of autonomous endophoric reference strategies instead of relying on situational context or underspecified references. At the lexical level, a diverse, precise, and formal repertoire, that includes appropriated cross-discipline and discipline-specific terms, is desirable. Representational congruence means the correspondence between language and reality it represents. When grammatical categories are extended beyond their prototypes (e.g., when nouns refer to processes like evaporation), a grammatical metaphor, which Halliday (1994) calls a compact and incongruent form, is

created. This author argues that experience is reconstructed when nominalized forms are used; those nominalized terms may have the semantic features both of processes and of things. Another incongruent move of academic language involves using abstract concepts as agents.

Writing on scientific topics in a foreign language

As scientific publications and events take place not only on a local level, but also on a global one, numerous researchers around the world who wish to diffuse the results of their work on an international scale face an increasing number of situations when they have to use a language different from their native one. In this connection, it is necessary to mention that the role of different languages in scientific communication has never been static. Thus, at the end of the XX century, German was the most important in this regard. A relative decline of German and French throughout the XX century, especially in the field of engineering, occurred basically due to the rise of English, Russian and, recently, Japanese (c.f. Maher, 1986; Grabe, 1988). Consequently, researchers who are not native speakers of these languages are forced to put into play not only their investigative skills, but also those abilities that are related to the appropriate usage of a foreign language, in particular, communicative language competences which include linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences (Common European Framework, 200).

Case study

Participants' profile and data collection

The above-mentioned ideas were taken into consideration while designing a study among the teachers who work in the Language Center of the Metropolitan Autonomous University, Campus Xochimilco (UAM-X), Mexico City, and who, besides giving classes in this educational institution, conduct scientific inquiry and, consequently, produce papers for their written or oral presentation. The study started in 2014 when only non-native users of a language different from Spanish (namely, 21 teachers out of 22) were invited to participate in a survey in order to determine those problems that might arise during the process of writing academic texts in a foreign language. The participants were asked to complete a questionnaire, and it was found out that very few of them had ever published a scientific article or book/book chapter or have given a speech at a scholarly event in a language additional to their native one. Such a situation can be explained basically by two reasons. The first one is the fact that only 9 language teachers out of 21 occupied at the moment of the study a full-time position that corresponded to a "lecturer-researcher". Thus, 6 full-time teachers (5 of English and 1 of German) published and/or presented orally papers in either of these languages on different occasions. It is worth mentioning that despite their employment contract specifications, two part-time French teachers performed research and conveyed its results through their publication or oral paper presentation.

The other reason for not using a foreign language when editing manuscripts consists in the fact that many international scientific events and journals include Spanish, among other languages, as a working language; consequently, many survey participants had taken advantage of this opportunity. Totally, 7 teachers who had certain academic writing were asked to respond to a second questionnaire with some open-ended and close-ended questions. Their answers were analyzed both qualitatively and quantitatively, and the results of that procedure are given below.

Results and discussion

The following table shows some survey statistical data.

Language of writing		1.English teacher (full-time)	2.English teacher (full-time)	3.English teacher (full-time)	4.French teacher (part-time)	5.French teacher (part-time)	6.German teacher (full-time)
English	Written paper	1	2	2	-	-	-
	Oral paper	7	3	3	-	-	-
French	Written paper	1	-	-	1	1	-
	Oral paper	2	-	-	3	3	-
German	Written paper	-	-	-	-	-	1
	Oral paper	-	-	-	-	-	1

Thus, the academics wrote 20 manuscripts for their oral presentation and 9 articles for their publication (7 in international conference proceedings, one in a foreign journal and one as a chapter in a book published abroad). Three authors had taken specialized courses in academic writing in English and, therefore, succeeded in editing their papers by themselves. The other three considered it necessary to ask a native language person to verify their papers for grammatical and stylistic correctness. Irrespective of the degree of their experience in scholarly editing, all the teachers regarded that kind of activity as challenging even in their native language because of academic norms and conventions they had to follow and also because of the required overall clarity and adequate organization of manuscripts.

The specific problems the teachers had to overcome while writing scientific texts in a foreign language were mentioned by them in the following order in accordance with the grade of their difficulty:

- grammar (grammar structures);
- vocabulary (word and phrase variety, frequently used word patterns, wordiness and redundancy, inappropriate words, lack of vocabulary);
- syntax (word order, frequently used sentence patterns);
- pragmatics (pragmatic patterns); and
- spelling and punctuation.

Conclusion

The results of the study have revealed the necessity in extensive training of all the teachers who work in the University Language Center in terms of further developing of their academic writing abilities in a foreign language. Getting proficiency in this communicative skill would definitely help them feel more comfortable when editing manuscripts in the target language and, as a result, they would become more interested in sharing and exchanging the results of their research activity with other scholars at a wider international scale.

Finally, acquiring more experience in editing conference papers as well as articles would improve their attitudes towards professional writing, as a whole, and, in this way, would make them find this process an increasingly enjoyable pursuit.

References

- Common European Framework of Reference for Languages (2001), in http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Grabe, W. (1988). English, Information Access and Technology Transfer: A Rationale for English as an International Language. In *World Englishes 7*: 63-72.
- Halliday, M.A.K. (1994). A language development approach to education. In A. Bird et al. (Eds.), *Language and Learning*. Papers presented at the Annual International Language in Education Conference, Hong Kong, 1993.
- Holyoak, K. J. & Morrison, R.G. (eds.) (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Routledge.
- Maher, J. (1986). The Development of English as the International Language of Medicine. In *Applied Linguistics 7*: 206-218.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic writing. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. New York: Cambridge University Press.

Stepanova V. V., RUDN

**OVERVIEW OF LEGAL DISCOURSE CHARACTERISTICS
AND
STRATEGIES OF LEGAL TRANSLATION**

Legal discourse being an exceptionally specialized use of language suggests a vast number of competences. Obviously, they are of both theoretical and practical nature combining knowledge in linguistic and legal fields and skills of interpreting. This complex, complicated, multi-faceted and versatile domain is such a dramatic departure from commonly used language that it is worth considering its general characteristics and methods to be used in legal translation.

1 Legal discourse is the individual linguistic phenomena. It does not constitute a separate linguistic category since grammar rules are the same as in general language. Nevertheless there is a number of features which make the language of legal discourse different.

2 The analysis of the hallmarks of legal discourse, especially its written form, identifies the following markers:

- normative nature of texts, expressing command or prohibition;
- special communicative features (precision, clarity,) linguistic features (precision, categorization, standardization, terminology), stylistic features (impersonality, dependence on the type of speech);
- specific vocabulary, phrases, legal domain terms understanding and translation of which requires special knowledge; some terms have wider scope of meaning as compared to the one in general language;
- pragmatic aspect of legal texts and documents expressed in their fulfillment of informative, normative, imperative, regulative, and facilitative functions;
- frozen, formal, consultative, and casual level of formality typical of legal discourse;
- legal texts being a part of legal discourse are divided into groups in accordance with a regulative function performed in public and private affairs.

3 Translation studies appeal to various strategies and methods that can be successfully used in the process of general and legal translation.

The application of domestication strategy depends on the translator's intention to make the text easier perceivable for the reader sometimes even sacrificing the information loss whereas foreignization is aimed at retaining foreign features of the source text.

Functional equivalence strategy is introduced by scholars as useful for the purposes of legal translation since it allows to produce the same legal effect in the target text while maintaining the fidelity to the source text.

The main disadvantage of literal translation is that the context, meaning or message of the statement is not taken into account in the process of

translation. However, there are practitioners who are in favour of the literal approach when dealing, for instance, with the names of institutions, and/or titles of documents.

The method of translation transformation comprising such techniques as concretizing, generalization, sense development, antonymic translation (Retsker's classification) and additions, subtractions and alterations (Nida's classification) are fairly believed to be an extremely valuable instrument by means of which the so-called adjustment of two language systems inevitably occurs.

Borrowings, calquing, descriptive equivalents, neologisms are indicated by scholars as acceptable in translation of non-equivalent legal terms.

4 Giving credit for each of the presented translation methods, it should be noted that none of them is universal. To facilitate the process of translation the interpreter shall master all of them by giving preference to that strategy, which best suits the aim of translation – to produce an absolutely comprehensible text meeting the needs of a target community.

References

- 1 Бархударов Л.С. *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода*. М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
- 2 Коновалова М.В. *Глобальные категории когерентности и интертекстуальности в юридическом дискурсе*: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2008. – 25 с.
- 3 Catford J.C. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press, 1965. – 110 p.
- 4 Jopek-Bosiacka, Anna. *Legal Communication: A Cross-Cultural Perspective*. Warsaw: Warsaw University Press, 2010.
- 5 Nida, E. *Toward a Science of Translating*. – Leiden: Brill, 1964. – 331 p.
- 6 Schleiermacher, F. *On the Different Methods of Translating*, in Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader (Second Edition)*. New York: Routledge, 2004.
- 7 Tomaszewicz, T. *Terminologia tłumaczenia*. J. Delisle, H. Lee-Jahnke, M.C. Cormier, (eds.). Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006.

Stiglbrunner T., ÖAD

AUTHENTIZITÄT IM DAF-UNTERRICHT

Ein Plädoyer für einen authentischeren DaF-Unterricht an russischen Universitäten

Dieser Artikel entstand als Konferenzbeitrag für eine Konferenz an der Russischen Universität der Völkerfreundschaft (RUDN) im April 2015. Der Auslöser für die Themenwahl waren meine Lehrtätigkeit an der MGU als ÖAD-Lektor und meine Referententätigkeit an vielen russischen Universitäten. Bei diesen Tätigkeiten konnte ich feststellen, dass authentischer DaF-Unterricht an russischen Universitäten leider immer noch die Ausnahme ist.

Die Gründe, warum es nicht zumindest zum Einsatz von authentischen Materialien kommt, sind vielfältig, doch werden vor allem der Zeitfaktor und das Argument, dass diese Materialien zu schwer seien, als Ursachen dafür genannt.

Der Artikel geht zuerst kurz auf die Definition der Begriffe Authentizität, authentisches Material und authentisches Lernen ein und arbeitet anschließend die Wichtigkeit von Authentizität im Unterricht für den Lernerfolg heraus. Hierbei werden auch Möglichkeiten aufgezeigt, wie authentische Materialien und authentisches Lernen einfach in den Unterricht integriert werden können, um so den Lernerfolg zu steigern. Abgerundet wird der Artikel durch eine kurze Zusammenfassung.

Was ist Authentizität?

„Authentizität, die: Eigenschaft von → Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachenlernens sind. Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von A. ist dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituation Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z.B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.). [...] Auch im konstruktivistischen Paradigma ist die A. von → Kontexten, in denen Sprache gelernt und benutzt wird, ein wichtiges Prinzip.“(1)

An diesem Auszug aus dem Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird deutlich, dass der Begriff Authentizität zwei Bereiche umfasst. Zum ersten umfasst der Begriff sogenanntes authentisches Lehr- und Lernmaterial. Darunter versteht man meistens Material, das als Ergänzung zum Lehrbuch verwendet wird und aus dem zielsprachigen Kontext entnommen wird. Laut Gilmore umfasst dieser Aspekt von Authentizität drei Bereiche:

- 1) „die Sprache ist von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert worden,
- 2) die Sprache ist durch einen realen Sprecher für ein reales Publikum produziert worden,
- 3) der Text ist nicht an sich authentisch, sondern nur, wenn er für den Empfänger bedeutsam ist (2)“

Das bedeutet, dass es nicht allein ausreicht, dass das Material von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert wurde. Sondern das authentische Material muss auch für den Empfänger bedeutsam sein. Das heißt, dass authentisches Material, das meistens als Abwechslung im DaF-Unterricht eingesetzt wird, nur dann zielführend ist, wenn das Material irgendeine Form der Bedeutung für die Lernenden hat. Der Einsatz von authentischem Material öffnet zumindest, auch wenn es nicht richtig eingesetzt wird, kurzfristig den Blick in die sprachlichen Realitäten der

deutschsprachigen Länder, hat aber keinen Mehrwert, wenn er nicht sinnvoll in den Unterrichtskontext integriert ist.

Zu den authentischen Materialien gehören zum Beispiel Texte aus deutschsprachigen Zeitungen, Werbungen, Podcasts oder Youtubevideos. Diese Ergänzung zum Unterricht ist zumindest auch in manchen Klassen an russischen Universitäten anzutreffen und zu begrüßen. Leider zeigen viele Gespräche mit Lehrenden und Studierenden, dass dieser Einsatz nicht immer zur Regel gehört. Dabei sind die am meisten genannten Argumente der Lehrenden, warum diese nicht eingesetzt werden, fehlende sprachliche Kompetenz der Studierenden (!) und Zeitmangel.

Die PISA-Studien Weltmacht Finnland hat in einigen Schulversuchen Lehrbücher ganz aus dem Klassenzimmer verbannt und so den Weg für authentisches Material und authentisches Lernen geöffnet. Dieses Projekt hat einige spannende Ergebnisse mit sich gebracht (3). Fasziniert hat mich unter anderem der Verweis, dass „...LehrerInnen zu oft den Lehrbuchinhalt mit dem offiziellen Curriculum verwechseln.“ (4). Das zeigt, dass LehrerInnen oft nicht mit dem offiziellen Curriculum vertraut sind, oder wenn doch, dann im Zweifelsfall doch lieber auf die Autorität Lehrbuch zurückgreifen, anstatt ihre eigenen Planungen, Ideen und Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen. Im russischen, universitären Kontext führt diese Einstellung oft zu einem sturen Abarbeiten des Lehrbuches ohne in mehrjährigem Unterricht auch nur ein einziges Mal authentische Materialien einzusetzen. Besonders brisant ist dieses Problem bei der Ausbildung in der zweiten Sprache.

Der finnische Schulversuch kombiniert dabei den ersten Aspekt von Authentizität, den Einsatz authentischer Materialien, mit dem zweiten Aspekt des Begriffes. Das ist das sogenannte authentische Lernen. Authentisches Lernen ist laut Gilmore dabei bezogen auf

4)„die Interaktion zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen,

5)die Aufgabenwahl,

6)die soziale Situation der Klasse,

7)die Evaluierung und

8)die Kultur und die Fähigkeit zu denken und sich zu benehmen, wie die Mitglieder der Zielgruppe, um von ihnen anerkannt zu werden.“ (2)

Laut Gilmore umfasst der Begriff Authentizität also mehrere Faktoren berücksichtigt. Es genügt nicht nur authentisches Material einzusetzen, das für die Lernenden bedeutungsvoll ist, sondern es müssen mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Authentisches Lernen zielt dabei auf eine Lernatmosphäre ab, in der die LernerInnen sinnvolle Aufgaben machen. Aufgaben sind hierbei im Unterschied zu Übungen anzusehen. Kurz zusammengefasst dienen Übungen dazu, sprachliche Strukturen einzustudieren und diese (meist in Drillform) zu üben. Meist verwenden Lehrende ausschließlich Übungen im Unterricht und wundern sich anschließend warum die LernerInnen das Geübte nicht

anwenden können. Dazu bedürfte es einer Integration von Aufgaben in den Unterricht. Aufgaben sind dazu da, um das sprachliche Material in einem sinnvollen Kontext anzuwenden. Zum Beispiel jemanden in Deutschland anrufen, einen Leserbrief an eine Schweizer Zeitung schreiben oder bei einem Wettbewerb einer österreichischen Zeitung teilnehmen.

Authentizität im DaF- Unterricht. Ideen für eine Unterrichtseinheit

Um die Wichtigkeit von Authentizität im DaF-Unterricht zu unterstreichen, werde ich nun Beispiele aus Lehrwerken anführen und dann versuchen zu zeigen, dass zumindest eine Ergänzung um authentisches Material und Aufgaben, die authentisches Lernen simulieren zielführend ist. Dabei soll auch gezeigt werden, dass der Faktor Zeit nur eine untergeordnete Rolle spielt und der Nutzen für die Lernenden auf jeden Fall den zusätzlichen Zeitaufwand lohnt. Ebenso, dass diese Unterrichtssequenzen schon im Anfängerunterricht eingesetzt werden können.

Als Beispiel hierfür soll das Thema „Arztbesuch“ dienen. Wenn wir einen Blick auf gängige Lehrwerke werfen, wird schnell klar, worin die Problematik des Aufgaben-Übungsdilemmas und des Dilemmas Buch oder authentisches Material steckt. Ein Blick in das Lehrwerk Schritte zeigt, dass hier sprachliche Situationen mit unglaublich vielen grammatischen Strukturen verbunden werden. Hier werden zum Beispiel Empfehlungen mit dem Modalverb „sollen“ eingeführt oder Possesivartikel. Die sprachlichen Situationen sind gut gewählt und so werden Empfehlungen geübt, die Bezeichnungen von Körperteilen gelernt und anschließend Terminvereinbarungen einstudiert, wobei hier meiner Meinung nach nicht klar ist, wieso zum Beispiel „Reittherapien“ eine Rolle spielen. Wenn wir uns nun gemeinsam folgende Situation vorstellen. Wir werden im Rahmen eines Auslandsaufenthalts oder eines Urlaubs in den deutschsprachigen Ländern krank und brauchen ärztliche Hilfe. So greift diese Unterrichtseinheit auf jeden Fall zu kurz. Uns fehlt landeskundliches Wissen und einige Schritte, die selbst auf dem Niveau A1+ durchzuführen sind.

In einem ersten Schritt müssen wir auswählen, welche Ärzt_Innen für uns die richtigen sind. Hier bietet sich eine Aufgabe an, im Internet zu recherchieren und nach Ärzt_Innen suchen zu lassen. Dabei soll den Studierenden klar gemacht werden, dass sie zuerst klären müssen, ob ihre Versicherung die Kosten für den Besuch, bei dem von ihnen ausgewählten Ärzt_Innen überhaupt abdeckt oder nicht. Danach können die passenden Ärzt_Innen ausgewählt werden. (Zahnarzt, Allgemeinmedizinerin, usw.) Erst dann ist es sinnvoll einen Termin zu vereinbaren. Dies kann mithilfe von Telefon (in Krankheitsfällen meist nicht die präferierte Option) oder E-Mails erfolgen.

In einem nächsten Schritt müssen wir den Weg zur Praxis finden. Hier sollten die LernerInnen den Umgang mit Onlineplattformen erlernen. An

dieser Stelle können zahlreiche Aufgaben stehen, wie zum Beispiel auf den Seiten der Wiener Linien (<http://www.wienerlinien.at>), der Berliner Verkehrsbetriebe (<http://www.bvg.de/de/>) oder der Berner Verkehrsbetriebe (<http://www.bernmobil.ch>) sogenannte Tür zu Tür Fahrpläne anzuklicken und die kürzeste Route von A nach B zu finden. Bei diesen Fahrplänen tippt man die Adresse des Ausgangsortes und des Zielortes in eine Maske ein und findet so die schnellste Verbindung. Hier kann man bei den Einstellungen zum Beispiel die Option auswählen, dass so wenig Fußweg wie möglich auf dem Weg sein soll. Ihre schwachen Beine werden Ihnen diese Aufgabe im Unterricht danken.

Die letzte Hürde vor dem rettenden Gespräch mit der Ärztin, dem Arzt ist die Sprechstundenhilfe/ Ordinationsassistent_in/ Medizinische/r Fachangestellte/r. Bei dieser Person müssen Sie sich anmelden und bei einem Erstbesuch meistens ein Formular ausfüllen, bei dem Sie Versicherungsdaten und Angaben über Ihre Person und Ihre Krankengeschichte angeben müssen. Das Ausfüllen dieses Formulars können Sie leicht ins Unterrichtsgeschehen integrieren.

All diese Aufgaben zeigen, wie einfach es ist authentisches Material (kurze Inserate, Homepages, oder das Ausfüllen von Formularen) in den Unterricht zu integrieren und so ein Lernen zu ermöglichen, das sich an realen Situationen orientiert und es den LernerInnen ermöglicht sich auf authentische Situationen vorzubereiten.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wurden die beiden Seiten des Begriffes Authentizität, zum einen authentisches Material und zum anderen authentisches Lernen betrachtet. Anschließend wurde am Beispiel eines Arztbesuches in einem deutschsprachigen Land gezeigt, wie wichtig die Integration von Authentizität in den Fremdsprachenunterricht ist.

Literaturverzeichnis

Ebenda S.166

5 Niebisch D., u.a., Schritte International 2 S. 28-32

1 Mohr I., Authentizität, die- In: Barkowski H., Krumm H.-J.; Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Stuttgart 2010) (S. 21, 1. Spalte)

2 Gilmore A., Authentic materials and authenticity in foreign language learning In: Language teaching volume 40 Issue 02 (2007)

3 Bärlund P., Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen In: GFL (German as a foreign language) No.2-3/2012 S. 158-184

4 Ebenda S.166

5 Niebisch D., u.a., Schritte International 2 S. 28-32

Udina N.N., PFUR

**INTEGRATING TRANSFERABLE SKILLS INTO LSP
CURRICULUM**

Transferable skills are defined as “aptitude and knowledge acquired through personal experience such as schooling, jobs, classes, hobbies, sports etc., basically, any talent developed and able to be used in future employment” [Business Dictionary].

The notion of transferable skills has been introduced in education since the 1980s, their role is seen as a key component of training specialists and their employability. Other terms such as “generic, 21st century skills, generic or key competencies, generic attributes,” are used synonymously along with transferable skills. The view that academic component of education is not enough to enter profession has been internationally recognized. The choice of skills to be acquired by students varies depending on institutions, aims and other factors, but some of them relate to wider range of human activities such as communication, team working, analyzing information and others.

There has been a discussion concerning the usage of the terms *skills*, *competencies*, and *attributes* which refer to various qualities and abilities students have to develop while studying. Their use is often determined by researchers’ choice with no semantic differences, though the term *competence* could be viewed as more general than the term *skill*, which is associated with both learning process in general and vocational training. *Attribute* may refer to broader lifelong learning process.

Some researchers claim that there is no conceptual clarity and full understanding of how to teach, learn, assess and implement transferable skills in educational systems. Many universities [Cambridge, Aarhus, Princeton etc.] have set special portals to acquaint students with various skills they have to develop and apply at and beyond university. This practice was initiated to make students aware of skills and attributes they can acquire while studying and opportunities and activities for their development the university can provide. It is often claimed, that even if students are aware of these skills they could not make a link between their academic studies and skills development.

Learning foreign languages for specific purposes provides students with the opportunity to develop various transferable skills. Translation as a curricular component also fosters the development of a wide range of skills that can be applied in a variety of professional settings and contribute to an individual’s fulfillment in multiple ways.

The report will consider the development of transferable skills by law students through LSP curriculum.

References

1. Business Dictionary – URL:
<http://www.businessdictionary.com/definition/transferable-skills.html>

2. Cambridge university URL: <http://www.skills.cam.ac.uk/undergrads/skills/>
3. Princeton university URL: <http://careerservices.princeton.edu/undergraduate-students/resumes-letters-online-profiles/resumes/transferable-skills>
4. Aarhus university URL: <http://phd.au.dk/transferableskills/>

Valero-Garces C., University of Alcalá, Spain

Atabekova A., PFUR, Russia

TEACHING SPECIALISED TRANSLATION IN THE MULTICULTURAL LEARNING ENVIRONMENT

The report will focus on some challenging issues related to legal translation skills training. The authors represent partner universities that have been running MA programs on Specialised Translation, including MA on Public Service Interpreting and Translation, and MA on Legal Translation.

The course on Legal Translation is a part of the above programs curriculum. The course deals with specificity of translating legal documents within various branches, including administrative law, civil (labour, family, contract) law, criminal law and proceedings. The above translation takes an important role within public services provision to non-native speakers across the world (Valero Garcés 2011, 2012).

The report outlines the authors' experience gained through working with students who have different cultural background (students come from different countries, including Italy, Romania, Russia, Spain, UK, Ireland, Morocco, African countries etc.) and different educational background (i.e. BA in Applied Linguistics, Translation, Theory and Methodology of Foreign Languages and Cultures Teaching, Sociology and Politics, International Relations, Law, Tourism and Business, etc.).

It turned out that when starting legal documents translation course students with no legal educational background often fail to provide the adequate translation due to a number of reasons though the students have the professional level of foreign language mastery (C1).

First, they often know little about their own country judicial system and legal procedure and have no idea about the judicial system or legal procedure of the foreign country whose language they use in the working language pair for translation.

What is more students do not think of the fact that possible differences regarding the procedure often result in the necessity to use specific terminology and might not allow a translator to use those terms that could act as potential calque terms within a concrete language pair bilingual environment.

Besides, students do not have experience in dealing with codified or authoritative sources of national and comparative law as well as other up-to-date resources (including on-line ones) that provide a legal translator with a

comprehensive vision of the similarities and differences regarding rather strict language and law concepts interdependence in various national legal cultures and practices.

Meanwhile such sources have proved to be really helpful as far as legal translation is concerned (Borja 2007, Valero Garcés et al 2009).

It may also be the case that there are not bilingual or even monolingual resources when dealing with specific language combinations (e.g. Russian-Spanish, Spanish-Polish). Further on, sometimes students are not ready to cooperate though they might benefit from recommendations with regard to use social networks and collaborate with peers and specialists when doing translation tasks (Atabekova 2012, 2013).

The above leads us to the conclusion that training legal translation skills requires interdisciplinary knowledge and that special emphasis should be laid on the extra linguistic legal context.

The report also includes examples of best practices related to training legal documents translation skills in the PFUR and University of Alcalá classrooms that unite students who come from different countries and have no legal education.

References

Valero Garcés, Gauthier, L. Megdiche, C., Vitalaru, B. Traducción, lenguas de la inmigración y recursos online, *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 2011, № 13, pp. 209-232

Valero Garcés, C. La place de la traduction et de l'interprétation au sein des services publics espagnols, *Traduire*, 2012, № 227, pp. 77-92.

Borja, A. *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Madrid: Edelsa, 2007.

Valero Garcés, C., Lázaro Gutiérrez, R., Vitalaru, B. La enseñanza de la interpretación jurídica online. Experiencias docentes en un programa oficial de postgrado, *Redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 2009, № 2, pp. 76-85.

Atabekova A. Social Networks as a Tool for Specialized Translation Skills Training: Just For Fun, or for Proficiency?, *EDULEARN12 Proceedings*, 2012, pp. 1788-1791.

Atabekova A. Using ICT-based Crowdsourcing in Legal Translation Skills Collaborative Training, *EDULEARN13 Proceedings*, 2013, pp. 597-600.

Vasilenko L.Yu. , PFUR

CONCERNING TEACHER'S ROLE IN MOOC

At the present stage of education development different forms of distance learning are gaining in popularity with special emphasis on Massive Open Online Courses (MOOC) mainly working on such platforms as Coursera and Udacity.

However, studies on this subject mainly focus on students or technological aspects, leaving outside their scope a number of issues related to the peculiarities of teaching in the MOOC system.

There are two major types of MOOC: so-called xMOOC and cMOOC courses.

The xMOOC learning environment considers teacher in two main aspects:

1) As an authoritative professional, highly skilled in a particular field of knowledge, a "celebrity professor" whose authority is (largely, but not solely) supported by the well-known institution of higher education, where he / she works. However for students, who study in the dialogue mode, this expert is not directly available.

2) Nonetheless, an audio or video recording of his / her lectures makes it possible to transfer of his/her expertise to a wider audience; i.e. the educational process takes place in an abstract mode, without personal teacher-student interaction.

2) In xMOOC a teacher is mostly seen as a system of automated control, for checking tests and assignments assessed in the framework of "passed/not passed". Often in xMOOC this is the main and sometimes the only form of feedback to students.

Teaching in cMOOC is commonly regarded as supporting activities in the learning process. The teacher's role in this system is limited to the role of a facilitator, if not reduced to teacher's complete absence from the learning process.

In the absence of teacher's authoritative role or if a teacher is not involved in the education process at all, learning occurs through other people who have some specialized knowledge in the web-community, i.e. training takes place in an environment of the equal, without the dominant role of a teacher.

In addition, it is widely believed that a teacher, possessing even the most advanced specialized knowledge, inevitably falls behind of his/her students as far as the information technology is concerned.

Knowledge of a discipline cannot simply be "conveyed" or spontaneously received through communication in the web-community. Most MOOC users and teachers were educated in the traditional learning environment. Effective educational activity requires a certain context. This

context cannot be drastically changed by the transfer of education from the audience and into the information environment.

Viezzi M., CEL/ELC

PERSPECTIVES ON MULTILINGUALISM

Multilingualism has been defined as “the ability of societies, institutions [...] and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives” (High-Level Group on Multilingualism 2007: 6).

The paper will deal with two of the three dimensions of multilingualism, namely *societal* multilingualism and *individual* multilingualism, where the need to adopt specific language and language-related policies is urgent and acute.

**Wydra D., Paris-Lodron Uni, Österreich,
Kruse I., RUDN**

ZUM THEMA DER LANGFRISTIGEN KOOPERATIONSARBEIT ZWISCHEN RUDN UND PARIS-LODRON UNIVERSITÄT (ÖSTERREICH)

Heranbildung einer völlig neuen Generation von Fach- und Führungskräften ist die allerwichtigste Aufgabe im Rahmen des Bologna-Systems. Daher nimmt die Produktion von Spitzentechnologien, der internationale Wissenschafts- und Bildungsaustausch eine wichtigere Rolle ein, als es bisher der Fall war.

Der gesellschaftliche Wandel, die Ansprüche, die in einer Zivilgesellschaft entstehen, verdeutlichen einen Bedarf an Fachkräften im Jurabereich, um den neuen Herausforderungen von Bachelor - und Masterprogrammen zu begegnen.

Die bedeutendsten Argumente sind: wir müssen die Studierenden in erster Linie für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Erforderlich ist weniger die reine Wissensvermittlung als die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt.

Dazu bedarf es einer Umstellung der Unterrichtsformate auf mehr Dialoge mit den Studenten und auf projektbezogene Arbeitsweisen, was vielen Lehrkräften Schwierigkeiten bereitet. Die andere Herausforderung ist die gegenwärtige Wirtschaftskrise, die es vielen Absolventen erschwert, im Berufsleben festen Fuß zu fassen.

Langfristige gemeinsame Tätigkeit der juristischen Fakultät Paris - Lodron Uni in Salzburg (Österreich) und des Lehrstuhls für Fremdsprachen (Jurainstitut RUDN) gibt eine effiziente Möglichkeit, zukünftige Spezialisten/Innen im Jurabereich auszubilden und gleichzeitig umfassender Einblick in Zusammenhänge zu vermitteln. Im Laufe der jährlichen

Sommerschulen bietet man Übungen an, die den Studierenden helfen, ihr theoretisches Wissen in konkrete Anwendungen zu überführen.

Alle Seminare werden als lockere Diskussionsveranstaltungen organisiert. Immer wieder probiert man solche Seminare zu gestalten, bei denen in der ersten Stunde die Themen verteilt werden und danach regelmäßig Studierende selbst vortragen.

Zu diesem Zweck benutzt man verschiedene Sozialformen: Partner-, Gruppen – und Teamarbeit. Sehr wichtig ist in diesem Prozess nicht nur Materialien als Regeln im Kopf zu behalten, sondern verschiedenen Strategien zu trainieren, um erworbene Sprachkenntnisse und berufsbezogene Kompetenzen zu festigen.

Diese effiziente gemeinsame Kooperation beider Unis dient der fachlichen Zusatzqualifikation und Perfektionierung der fremdsprachlichen Kompetenz, Schulung der interkulturellen Kommunikation, Vertiefung landeswissenschaftlicher Kenntnisse, Einblick in das österreichische universitäre System und Erhöhung der Chancen russischer Jurastudierende auf dem Arbeitsmarkt.

Die heutige Internationalisierung macht den juristischen Beruf sehr attraktiv. Juristen mit Doppeldiplom werden weltweit geschätzt, ihre Meinungen werden mit Interesse angehört und ihre Lehren werden oft wissenschaftlich rezipiert. Das erweitert den beruflichen Horizont und hat nicht nur persönlich sondern auch beruflich enorm anregende Wirkung.

Die ersten Schritte auf diesem Weg machen viele Jurastudierende RUDN im Rahmen der österreichisch-russischen Sommerschulprogramme, die das Image von beiden Unis positiv beeinflussen.

Zvereva E. B., PFUR

YOUTUBE COMO UNA DE LAS HERRAMIENTAS DE LA ENSEÑANZA MODERNA.

La mente que se abre a una nueva idea jamás volverá a su tamaño original

Albert Einstein

La educación, como casi cualquier otro campo de nuestra sociedad, ha evolucionando a pasos agigantados en los últimos años. Hoy en día la educación gira más en torno a estimular al alumno para despertar su curiosidad y ganas de aprender. A raíz de esta tendencia han surgido muchas nuevas técnicas de enseñanza.

El uso de las nuevas tecnologías que tenemos a nuestra disposición pueden darles un nuevo enfoque. A día de hoy el lenguaje audiovisual ha impregnado nuestros sentidos y mayoría de la información nos llega por este medio. Un dato relevante es el poder que estos medios van adquiriendo a ritmo vertiginoso y ahora cada educador se enfrenta una realidad cuando él no puede

estar ajeno a las prácticas de los alumnos quienes diariamente se acercan a Internet por distintos motivos y uno entre ellos es disfrutar de sus "favoritos" en YouTube. Así, como se trata de un sitio web muy usado y querido, consideramos que las herramientas multimedia en la enseñanza de las lenguas extranjeras pueden servir de recurso muy motivador para el alumno.

Sin duda alguna la motivación es un factor determinante del rendimiento académico en lenguas extranjeras. Entendemos la motivación como un incentivo, necesidad o deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta. Muchos años de la experiencia en la materia nos permiten concluir que la motivación en este caso es incluso más importante que la inteligencia. Entonces, motivar es estimular el deseo de aprender y, al mismo tiempo, aumentar la autoestima del alumno, haciéndole ver que es capaz de emprender una determinada tarea.

Una buena forma de motivar es haciendo uso de lo que sabe, de modo que su aprendizaje sea confortable para él y se encuentre dentro de su zona de desarrollo próximo, que sería YouTube en este caso. El docente puede emplear un material auténtico que será un incentivo inmejorable. Así, hablando de la preparación de los profesionales en la traducción jurídica se puede proponerles tales videos como, por ejemplo, "Audiencia de control de detención" (http://www.youtube.com/results?search_query=audiencia+de+control+de+detencion), "Cómo interrogar a un testigo en Juicio Oral" (<http://www.youtube.com/watch?v=PtuWWjVQ5W4>), "Juicio Oral - Homicidio" (http://www.youtube.com/watch?v=sSIy91Eb_sY) y otros videos donde los alumnos pueden ver y escuchar los juicios reales, seguir el proceso y, prácticamente, participar en él. El paso siguiente podría ser la imitación de cualquier procedimiento judicial por los alumnos. Esta simulación incluso podría ser grabada y subida después a YouTube que permitiría compartir esta experiencia con los alumnos de otros centros educativos. Así el alumno podría convertirse de un puro receptor de la información en un protagonista real del proceso judicial que, sin duda favorecería al aprendizaje de la lengua, sirviendo, además, para conseguir las metas de las técnicas comunicativas de la enseñanza moderna.

Ha de recordar que el docente puede crear para sus alumnos una plataforma de videos accesible para que la enseñanza pueda ser más didáctica e, incluso, editar sus propios videos. A veces, la duración constituye un criterio determinante al elegir el material y si no disponemos del tiempo necesario, podemos optar en clase o preparando la tarea de casa por utilizar fragmentos o crear nuestros "cortometrajes". Por ejemplo, un video de interrogatorio de un testigo puede durar 20 minutos y solo nos interesa mostrar a nuestros alumnos un fragmento de 10 minutos. Con tales herramientas como TubeChop, Snipsnip y Splicd podemos editar los videos que escojamos, recortando solo aquellas partes que son de nuestro interés. Si por alguna razón

necesitamos visualizar videos con los alumnos en tiempo real estando en distintos lugares es posible recurrir a tal servicio como Watch2gether. Es una herramienta que nos permite sincronizar todo un grupo para ver un video online, contando con un chat para intercambiar ideas. Si queremos combinar varios videos y crear uno solo podemos utilizar DragonTape. A veces los videos de YouTube estan demasiado "cargados" de diferentes anuncios publicitarios y si queremos evitar la distracción de los alumnos se puede utilizar ViewPure o Safeshare. Así vemos que YouTube propone un abanico de posibilidades para un docente creativo y moderno.

Además, la imagen, un entorno gráfico atractivo es, sin duda, un elemento motivador por excelencia. Muy cercana a la imagen está la noción de juego (educativo) como modelo pedagógico de divertimento, frente a las exigencias puramente curriculares. En este sentido las herramientas multimedia para el aprendizaje de idiomas resultan muy motivadoras. Además, ya que fuera del entorno educativo se trata de una herramienta favorita para disfrutar, este recurso evidentemente no sería algo exhaustivo para el alumno.

Uno de los problemas que podemos enfrentarnos es el hecho de que el lenguaje de la muestra audiovisual no siempre es adecuado al nivel de la competencia lingüística del alumnado. Esta claro que para no causar una decepción de los alumnos que no entenderán nada del video y teniendo en cuenta las diferencias individuales en la formación de participantes en su clase, el profesor deberá facilitar la comprensión global de significados, haciendo participar al alumno a través de ejercicios antes, durante y después del visionado. Así, un video de la Audiencia en la Sala de lo Familiar debe presentarse al alumnado solo después de estudiar el tema del Derecho Familiar como parte del Derecho Civil. A veces, para facilitar la comprensión, se puede utilizar subtítulos.

Hablando de YouTube es imprescindible mencionar un nuevo proyecto El YouTube EDU en español que es el resultado de la colaboración entre Fundación Mayahii y Google para crear un espacio educativo abierto y gratuito (<http://www.youtube.com/channel/UCSSlekSYRoyQo8uQGHvq4qQ>). Se trata de una página dentro del portal de video que reúne una selección de clips en español que ayudan a niños, jóvenes y adultos a comprender mejor temas distintos de una manera fácil y divertida. Los organizadores se dedican a crear videos de temas como Ciencias Administrativas y Económicas, Humanidades y Ciencias Sociales, tecnología, etcétera. La idea es muy buena, pues quienes deseen aprender no tendrán que pasar tiempo buscando contenido generalizado hasta hallar algo interesante, además, la idea de este proyecto es que todo lo que se muestra esté en español – por medio de subtítulos en la mayoría de los casos – así que esto amplía el alcance de YouTube EDU.

Se puede concluir que si el profesor va basándose en un enfoque constructivista del aprendizaje, será capaz de combinar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el trabajo autónomo del alumno y la construcción del propio conocimiento. El uso de YouTube favorecerá a fomentar la autonomía del alumno que podrá sintetizar los conocimientos previos e informaciones nuevas procedentes del video y transformarlos en competencias lingüísticas y profesionales. Gracias a YouTube se cambian, en parte, los roles del profesor y alumno. El docente deja de ser la única fuente de información y se convierte en asesor, en un guía y los alumnos, en vez de ser los receptores pasivos de la información, pueden construir como protagonistas su propio conocimiento. YouTube constituye una fuente inagotable de recursos para la creación de materiales didácticos.

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
И ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 13.04.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 14,42. Тираж 200 экз. Заказ 461.

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

Для заметок
