

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
Кафедра иностранных языков инженерной академии
ШКОЛА ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ
ПЕРЕВОД: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных трудов

Выпуск 14

**Москва
Российский университет дружбы народов
2019**

У т в е р ж д е н о
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: Сборник научных трудов. Выпуск 14 // Под ред. Н.Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2019. – 276 с.

Ответственность за содержание своих работ несут авторы.

- © Коллектив авторов, 201
- © Школа дидактики перевода Н.Н. Гавриленко, 2019.
- © Российский университет дружбы народов, издательство, 2019.

Выпуск 14

Редакционная коллегия

руководитель Школы «Дидактика перевода», д-р. пед. наук., проф. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН - *Н.Н. Гавриленко (ответственный редактор)*,

зав. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН, доц., канд. пед. наук *С.В. Дмитриченкова (зам. ответственного редактора)*,

д-р. филол. наук, проф. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН, *Т.Г. Попова*,

зав. кафедрой лингвистики, теории и практики перевода, к.филол.н., доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетёнова *Ж. А. Сержанова*,

канд. филол.наук, доц. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН, *Е.А. Должич*,

к.п.н., доц. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН *И.И. Молчанова*,

к.п.н., доцент. каф. иностранных языков инженерной академии РУДН *И.В. Тележко*,

к.пед.н., доцент кафедры лингвистики, теории и практики перевода, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетёнова *Н. А. Груба*.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ		13
Андрющенко И.С., Щепетильникова В.М.	Калькирование как способ перевода имен собственных.....	15
Андрющенко И.С.	Особенности перевода названий художественных произведений	26
Аносова О.Г.	О вертикальном контексте романа Фанни Берни «Эвелина»	36
Гакова Е.В.	Развитие креативных компетенций у будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов.	51
Гусейнова М.И.	Мультимодальный текст: новый вызов синхронисту	61
Должич Е.А., Вильегас Санчес Р.Х.	Ley de la continuidad del conocimiento	71

Истракова М.А.	Интерактивные методы обучения иностранному языку как современная трактовка активных методов обучения	86
Клочков К.	Gedanken zur Theorie des Übersetzens – ein Exkurs über die gute Übersetzung	93
Кожина Е.В.	Виды контроля в процессе обучения иностранному языку	100
Корзин А.С., Шалева Е.Ф.	Конверсия к- упрощение языка или новый способ коммуникации? ...	114
Корзин А.С., Шалева Е.Ф.	Тире и его значимость при переводе (на материале художественной литературы и публицистики)	129
Крюкова Л.В.	Systems of exercises in the process of the acquisition of a foreign language and teaching translation ..	138
Крюкова Л.В.	Translation aspects of teaching foreign languages: reality and prospects ...	147

Морозова Е.В.	Особенности переводческого анализа аудиовизуальных произведений с позиций психолингвистического и когнитивного подходов	153
Тележко И.В.	Учёт языковых репрезентаций концепта «zeit» при переводе профессионально ориентированных текстов в немецком геологическом дискурсе	166
Чаузова В.А.	Развитие лексической компетенции студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка в рамках базового курса	177
Список участников		271

CONTENTS

PREFACE		13
Andryushchenko I.S., Shchepetilnikova V.M.	Tracing as a method of proper names translation.....	15
Andryushchenko I.S.	The features of title translation in fiction texts	26
Anossova O.G.	On the vertical context in Fanny Burney's novel "Evelina"	36
Gakova E.V.	Development of creative competencies of future translators of profession oriented texts	51
Guseynova M.I.	Multimodal text as a new challenge to the simultaneous interpreter	61
Dolzhich E. A. Villegas Sánchez María A. Villegas Sánchez R. J.	Ley de la continuidad del conocimiento.....	71

Istrakova M.A.	Foreign Language Interactive Teaching Methods As a Modern Interpretation of Active Teaching Methods	86
Klotchkov K.	Gedanken zur Theorie des Übersetzens – ein Exkurs über die gute Übersetzung	93
Kozhina E.V.	Types of control in foreign language learning.	100
Korzin A. S., Shaleeva E. F	Conversion – simplification of the language or a new tool of communication? ...	114
Korzin A. S., Shaleeva E. F	Dash and its significance in translation (on the material of imaginative literature and press) .	129
Kryukova L.V.	Systems of exercises in the process of the acquisition of a foreign language and teaching translation ..	138
Kryukova L.V.	Translation aspects of teaching foreign languages: reality and prospects ...	147

Morozova E.V.	Особенности переводческого анализа аудиовизуальных произведений с позиций психолингвистического и когнитивного подходов	153
Telezhko I.V.	Учёт языковых репрезентаций концепта «zeit» при переводе профессионально ориентированных текстов в немецком геологическом дискурсе	166
Chauzova V.A.	Развитие лексической компетенции студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка в рамках базового курса	177
List of authors		271

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня профессия переводчика, как и многие современные профессии, претерпевает значительные изменения. Разрабатывается профессиональный стандарт переводчика, который со всей очевидностью показывает изменения, происходящие в переводческой отрасли, появляются новые специальности переводчика. По всему российскому пространству создается большое количество переводческих школ и факультетов, готовящих переводчиков. Важно, чтобы все происходящие изменения находили отражение в разрабатываемых вузовских программах.

Данный сборник является завершающим этапом прошедшей 10 апреля 2019 года международной научно-практической конференции «Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы». Возможность общения в сети Интернет значительно расширяет границы общения, и сегодня представители различных стран легко подключаются к онлайн конференции.

В рамках пленарного заседания конференции были рассмотрены различные аспекты переводческой деятельности и

подготовки переводчиков. На связь вышли представители вузов Армении, Болгарии, Белоруссии, Румынии, Германии и России.

Преподаватели Пермского национального исследовательского политехнического университета рассмотрели дискурсивную компетенцию устного переводчика (*Е.Ю. Мощанская, канд. пед. наук, доцент*), проблемы использования инструментов GOOGLE для обучения письменной речи будущих переводчиков (*К.И. Фалько, аспирант*) и пути реализации переводческой профориентации (*Е.В. Аликина, д-р педагог. наук, доцент, зав. кафедрой и Н.Г. Погорелая, ст. преп.*).

Представители Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва проанализировали вопросы о содержании обучения родному языку при подготовке переводчиков (*Н.А. Груба, к.пед.н., доцент*); проблемы межкультурной коммуникации при обучении переводу (*Ж.А. Сержанова, к.филол.н., доцент, зав.кафедрой*) и особенности развития переводческого сообщества в промышленном городе регионального значения (*Е.В. Кондрашова, ст. преп. и Н.А. Маленьких, руководитель БП "Нэо Транслейтинг"*).

Санкт-Петербург представил доклады *Н.В. Нечаевой, к.филол.н, доцента Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Президента Ассоциации преподавателей перевода и С. Световой, директора компании "Т-Сервис" «Концепция и практический опыт организации этических поединков студентов-переводчиков»* и доклад *М.М. Степановой, к.пед.н., доцента Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, председателя правления Ассоциации преподавателей перевода и Б.А. Наймушина, к.филол.н., доцента Нового болгарского университета, представителя Болгарии «Год за день: образовательный потенциал студенческих конкурсов устного перевода»*.

При подготовке переводчиков важно учитывать, что перевод характеризуется прежде всего профессиональной природой, и правильно обучать этой сложной профессиональной деятельности становится возможным только с позиций её междисциплинарности. Привлечение представителей различных школ перевода позволяет рассмотреть достаточно широкий спектр исследований в области переводоведения и дидактики перевода.

Очень надеемся, что этот сборник окажется полезным преподавателям перевода и исследователям в области теории и методики обучения этой сложной деятельности.

Подвела итоги *Н. Н. Гавриленко, д.пед.н., профессор Российского университета дружбы народов, руководитель Школы дидактики перевода, Москва.*

Полную видеозапись пленарного заседания конференции можно посмотреть на сайте Школы дидактики перевода www.gavrilenko-nn.ru.

КАЛЬКИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

Андрющенко Ирина Станиславовна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков Инженер-
ной академии РУДН

Щепетильникова Валентина Михайловна,
ассистент кафедры иностранных языков Инженерной академии
РУДН

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается такой метод перевода имен собственных как «калькирование». Приводится несколько определений данного метода, описывается история применения и развития метода. Кроме того, выделяются категории имен собственных для которых необходимо применение данного метода. Также рассматриваются примеры смешанного перевода имен собственных.

Ключевые слова: калькирование, перевод, имя собственное.

TRACING AS A METHOD OF PROPER NAMES TRANSLATION

ABSTRACT

The method of translating of proper names as "tracing" is being considered In the scope of this article. Several definitions of this method are given, the history of application and development of the method is also described. In addition, the categories of proper names are distinguished, the application of this method is necessary. Examples of mixed translation of proper names are also being considered.

Key words: calking, translation, proper noun

Для собственных имен перевод в большинстве случаев недопустим. Иногда все же иностранные собственные имена – как имена людей, так и географических объектов - заимствуются в русский язык путем перевода. Это делается с целью сохранения стиля произведения в тех случаях, когда средствами русской лексики хотят попытаться передать специфику внутренней формы соответствующего собственного имени в данном контексте.

«Помимо немотивированных имен собственных существуют также мотивированные, характеризующие какие-то свойства, признаки, предназначение референта или (в случае названий проектов и произведений) идеи, им выражаемые или с ним связанные» [2,с.16]. В состав таких имен собственных входят нарицательные слова или семантически значимые элементы. Это, прежде всего, институциональные имена (названия учреждений,

организаций, их подразделений), прозвища, названия некоторых теорий, проектов, произведений. При передаче таких имен собственных правильнее передать смысл, чем отразить форму. Такого рода передача обычно осуществляется методом калькирования.

Казакова Т.А. дает следующее определение: «**калькирование** - воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами переводящего языка» [3,с.88]. Калькирование как переводческий прием послужило основой для большого числа разного рода заимствований при межкультурной коммуникации в тех случаях, когда транслитерация была почему-либо неприемлема из эстетических, смысловых или иных соображений. Сущность калькирования, по мнению Бабицкой Л.Б. и Хромовой Т.В., «заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в языке перевода, копирующего структуру исходной лексической единицы» [1,с.25]. Большое количество словосочетаний в политической, научной и культурной областях практически представляют собой кальки.

Например:

Верховный Суд - Supreme Court, Белый дом –White House, Скалистые горы - Rocky Mountains, проект «Геном человека» - Human Genome project, island of Leap high (Ф.Купер) – остров Высокопрыганья.

«В отличие от транскрипции, калькирование не всегда бывает простой механической операцией перенесения исходной формы в переводящий язык; зачастую приходится прибегать к некоторым трансформациям. В первую очередь это касается изменения падежных форм, количества слов в словосочетании, аффиксов, порядка слов, морфологического или синтаксического статуса слов и т. д.» [3,с.89]. Например, английское слово skinheads, или skin-headed калькируется с изменением как семантического значения слова skin, так и с общей трансформацией - бритоголовые; английское выражение two-thirds majority требует как морфологической, так и синтаксической трансформации, оставаясь, тем не менее, калькой в русском языке - большинство в две трети (голосов). Пришедшее в русский язык из испанского слово negro (негр) – человек негроидной расы обозначает черный,

тем не менее очень часто калькируется на русский язык, как черный или чернокожий, что тоже соответствует человеку негроидной расы.

Как правило калькированию подвергаются термины, широкоупотребительные слова и словосочетания:

1) названия памятников истории и культуры

Зимний дворец – Winter Palace/Palacio de Invierno, White House - Белый Дом, Palacio de Bellas Artes – дворец Изящных Искусств, Cueva de las Manos – Пещера рук, El Parque Nacional Los Glaciares – Национальный парк ледников;

2) названия художественных произведений

"Белая Гвардия" - The White Guard/La Guardia Blanca, Over the Cuckoo's Nest – «Над кукушкиным гнездом». «Братья Карамазовы» – «The Karamazov Brothers»/«Los Hermanos Karamazov», Cristobal Nonato – Кристобаль Нерожденный, Terra Nostra – Наша земля;

3) названия политических партий и движений

the Democratic Party - Демократическая партия, Наш дом - Россия - Our Home Is Russia, comitiva del Ejército de Chile «La Caravana de la Muerte» – спецподразделение чилийской армии «Караван смерти»;

4) исторические события и деятели

нашествие Бату-хана – the invasion of Batu Khan, Conspiración de los tres Antonios – заговор трех Антонио; Иван Грозный – John the Terrible/ Iván el Terrible;

5) выражения

плоды просвещения - the Fruits of the Enlightenment, Estar a pan y agua – сидеть на хлебе и воде, a quien madruga, Dios le ayuda – кто рано встает, тому Бог подает, estar en el séptimo cielo – быть на седьмом небе (в данном случае эти выражения скорее являются аналогами устойчивых фразеологизмов или идиом в русском языке)

В некоторых случаях, особенно в отношении исторических событий и периодов или культовых объектов, действуют несколько параллельных соответствий, например: две разных кальки или калька и транскрипция:

- смутные времена - the period of unrest или the Time of Trouble/Tiempos Turbios или Período Tumultuoso;

- татаро-монгольское нашествие - the Mongol invasion или the Tatar conquest/Invasión mongola или Invasión de tártaros;

Успенский собор - Uspensky Sobor или the Cathedral of the Assumption, раскольники-староверы - raskolniki или Old Believers.

Титул великого князя Киевской Руси вообще передается в разных источниках, по крайней мере, тремя разными вариантами: великий князь Киевский - the Kievan Grand Duke, the Great Prince of Kiev Kiev Grand Prince;

Географические названия гор, озер, морей и т. п. переводятся путем калькирования, если в них входят "переводимые" компоненты:

The Rocky Mountains - Скалистые Горы, Salt Lake - Соленое Озеро, Черное Море - the Black Sea, Grand Canyon – Большой каньон, Ivory Coast - Берег Слоновой Кости, la Isla del Sol – остров Солнца, Océano Pacífico – Тихий океан, archipiélago de Tierra del Fuego - архипелаг Огненная Земля, Golfo de México – Мексиканский залив.

Если же в название входят слова, значение которых забыто или по каким-либо причинам не может быть переведено, употребляется смешанный способ, когда часть названия переводится транскрипцией, однако в целом сохраняется принцип калькирования.

Например:

Ладожское озеро - Lake Ladoga, River Dart - река Дарт.

Выбор калькирования, транслитерации или смешанного способа часто задается словарем, однако многие случаи, особенно связанные с историко-культурными именами, редкими географическими названиями, новыми терминами требуют самостоятельного решения переводчика. Прежде всего, следует помнить, что буквальный перевод не всегда может быть удачным, поскольку в результате создается слишком неудобная для восприятия языковая единица.

Однако калькирование нередко становится более предпочтительным способом перевода, чем транскрипция, поскольку в результате транскрипций создаются неудобочитаемые и, что гораздо хуже, единицы, имеющие неясную, непонятную структуру. Именно поэтому, переводчики часто сочетают калькирование и транскрипцию.

Например:

Иван Калита имеет несколько соответствий на английском языке: транскрипция *Ivan Kalita*, которая воспринимается как совершенно чуждое европейской традиции имя и несет на себе отпечаток экзотичности; *Ivan Kalita (the "Moneybags")* (транскрипция в сочетании с калькой и лексико-семантическим соответствием); и, наконец, вариант *John the Moneybags*, калька, которая

наиболее приближает способ именованя правителя к английской традиции, сохраняя в то же время структуру исходного имени.

Специфическим осложнением при использовании этого способа перевода является необходимость развертывания или свертывания исходной структуры, то есть добавления в нее дополнительных элементов или сокращения исходных элементов: например, посадничество передается смешанной развернутой калькой *office of posadnik*, а Юрий Долгорукий - *Yury the Long Hands* (не: *Long-handed*), в то время как татаро-монгольское нашествие, как правило, передается калькой в сокращенном виде - *the Tatar Conquest* или *the Mongol Onslaught*.

Термин калька иногда употребляют с пренебрежительным оттенком, имея под ним в виду буквальное соответствие. Однако метод калькирования не предполагает буквализма, калькируемое соответствие иноязычному имени собственному должно быть «осмысленным и отвечать нормам привычного (узуального) словоупотребления и сочетаемости на языке перевода» [2,с.18].

Как транскрипция и транслитерация, так и калькирование не всегда раскрывают читателю, незнакомому с иностранным языком, значения переводимого слова или устойчивого словосочетания.

Причины этого в том, что сложные составные слова и устойчивые словосочетания, при переводе которых калькирование используется чаще всего, нередко имеют значение, «неравное сумме значений их компонентов, а поскольку при калькировании используются эквиваленты именно этих компонентов, значение всего лексического образования в целом может остаться нераскрытым» [4,с.27-28].

Список литературы

1. Бабицкая Л.Б., Хромова Т.В. Учебно-методический комплекс по теории и практике перевода и учебной языковой практики. Минск, 2004, 108с
2. Ермолович Д.И. Методика межъязыковой передачи имен собственных, -М.: Р-Валент, 2009, 86с
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода: учебное пособие - СПб.: Перспектива, 2008, 319с
4. Коломейцева Е.М., Макеева М.Н. лексические проблемы перевода с английского языка на русский: Учеб. Пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. Гос.техн.ун-та, 2004.92с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Андрющенко Ирина Станиславовна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков Инженер-
ной академии РУДН

АННОТАЦИЯ

В данной статье дается обзор способов перевода имен собственных, а именно названий художественных произведений. Рассматриваются сложности и частые ошибки, возникающие при переводе названий фильмов и литературных произведений, исследуются принципы перевода имен собственных. Кроме того, подробно рассматриваются примеры «неудачного» перевода названий художественных произведений и предлагаются альтернативные варианты перевода.

Актуальность данной статьи заключается в том, что развитие общества на современном этапе, расширение коммуникационных связей в условиях глобализации привело к увеличению объема культурного обмена. В связи с этим увеличивается спроса на качественные переводы художественных произведений.

Ключевые слова: имена собственные, перевод, фильм, литература, калькирование, транслитерация, транскрипция, художественное произведение

THE FEATURES OF TITLE TRANSLATION IN FICTION TEXTS

ABSTRACT

Key words: calking, translation, proper noun

Для того чтобы сохранить колорит при переводе названия художественного произведения, приходится по существу ограничиваться ссылкой на вкус и такт переводчика, а также рекомендациями практического характера.

Названия газет, журналов, статей, книг и других произведений печати, а также музыкальных и драматических пьес, кинофильмов - этот разряд собственных имен относится к теоретически наименее разработанным. «Миллионы собственных имен, относящихся сюда, наглядно иллюстрируют отсутствие непреодолимого разрыва между собственными и нарицательными именами. Все ресурсы нарицательной лексики языка, все части речи употребляются при образовании этих названий» [7,с.29]. Из этого разряда собственных имен названия полностью переводятся. Названия периодических изданий транскрибируются. Нередко название составлено не на том языке, на котором написано само произведение, и в этом случае очевидно название должно транскрибироваться в соответствии с нормами этого другого языка.

Например, *Acta Dermatologica* –транскрибируется как Акта Дерматологика.

Названия литературных и художественный произведений в общем случае переводятся с английского языка на русский путем калькирования (смысловой передачи), хотя следует иметь в виду, что здесь также действует правило прецедента. Если есть основания полагать, что произведение уже переводилось на русский язык или исследовалось на русском языке, следует обратиться к соответствующим энциклопедиям по литературе, кино и другим искусствам, где русский вариант этого названия уже, возможно, указан. Названия литературных произведений, пьес, кинофильмов, нередко заменяются такими названиями, которые в смысле внутренней формы имеют мало общего с оригиналом. Например:

Some like it hot – В джазе только девушки.

Однако изменять традиционное название на «более правильное» не всегда допустимо, так Ермолович Д.И. считает, что «изменение традиционного или прецедентного соответствия допустимо только в силу веских, новых причин, обусловленных це-

лями перевода и другими особенностями коммуникативной ситуации, в которых переводчик сознательно отдает себе отчет» [9,с.295].

В англоязычных странах сложилась другая практика. К переводу там прибегают только в отношении не слишком большого числа названий широко известных произведений, переведившихся на английский язык. В остальных случаях название обычно приводится на языке оригинала или в транслитерации.

При переводе с русского на английский язык научных или справочных текстов допустима также практика транслитерации названий произведений. В остальных случаях названия литературных произведений рекомендуется переводить (чаще всего методом калькирования), а не транслитерировать.

Пожалуй, категория перевода названий кинофильмов вызывает больше всего критики. Причем часто критиковать берутся люди, которые знают язык весьма посредственно. Одно дело видеть оригинальное название фильма и «понимать» его, совсем другое передать его так, чтобы оно не только по возможности передавало игру слов, или скрытые идеи, понятные только носителям языка, но и «звучало» на языке перевода. А это часто оказы-

вается очень и очень сложным. Так, на одном из сайтов в Интернете приводился список «неправильных» переводов названий фильмов, критиковали и высмеивали их многие, а когда кто-то попросил дать альтернативный вариант - выходило коряво, неблагозвучно или вообще никак.

Итак, в своей деятельности переводчик руководствуется многими принципами. Прежде всего, принцип **эквивалентности**. На данном этапе у переводчика возникают следующие вопросы: Какой тип эквивалентности выбрать, чтобы передать в полном объеме название фильма? Будет ли дословный перевод понятен получателю перевода, возникнут ли в его голове те образы, на которые намекал режиссер? Что лучше: буквальный или смысловой перевод? Самым главным принципом, который дает теория перевода, является следующий: переводчик передает смысл, а не слова. Следовательно, простой механический перевод, особенно в названии является недопустимым, или, по крайней мере, недостаточным.

Следующий вопрос: **адаптация**. Иногда переводчик, стремясь приблизить перевод к привычной для получателя перевода действительности, прибегает к чрезмерной адаптации названия. Это также не допустимо.

Часто, услышав название фильма, можно сразу понять - отечественный он или зарубежный. Дело здесь не только в том, что в названии отечественного фильма может присутствовать наша реалия, а также и в звучании названия. **Благозвучие** очень важно, название должно звучать на языке, чтобы привлекать зрителей. Ведь дело в том, что даже правильно переведенное название может быть непривлекательным для зрителя. Однако, стремясь сделать название благозвучным, не стоит забывать о той смысловой и идейной нагрузке, которую оно несет. И, на наш взгляд, выбирая между благозвучностью и смыслом, следует отдать предпочтение последнему.

Литературность. Название должно звучать естественно, отражая нормы и правила русского. Сложно сохранить при переводе форму выражения подлинника, поскольку русский и английский языки имеют различный грамматический строй. Более того, в интересах точности передачи смысла зачастую бывает необходимым при переводе прибегнуть к изменению структуры переводимого предложения в соответствии с нормами русского языка, т. е. переставить или даже полностью заменить отдельные слова и выражения, хотя замена даже одного слова другим весьма

существенна. В переводе же не одно, а все слова заменяются другими, принадлежащими, помимо всего, к иной языковой системе, которая отличается своей особой структурой речи — порядок слов в предложении, слова, принадлежащие к одному синонимическому ряду, как правило, существенно отличаются в разных языках смысловыми оттенками.

Кроме того, поскольку переводчик осуществляет перевод, как правило, по заказу прокатчиков, то и их мнение о названии фильма является немаловажным. Обычно переводчик дает несколько вариантов названия фильма, а окончательное решение принимает прокатчик. Его выбор часто зависит не столько от соответствия оригиналу, сколько от способности названия вызвать у зрителя интерес.

Сейчас существует тенденция переименовывать старые фильмы, давая им, по мнению авторов этих переводов, более «правильное», аутентичное название. Однако не следует забывать, что такое переименование должно быть веско обоснованно. Суть здесь заключается в том, что зритель привыкает к первоначальному названию и может просто не воспринять новое. Так, например, «Охотники за приведениями» стали «Истребителями

приведений», здесь переименование практически ни чем не отличается по смыслу. Но при этом, старое название вызовет какие-то ассоциации у зрителя, а новое нет.

Следует также заметить, что изменение переводчиком названий фильмов, это не ошибка, а маркетинговый ход с целью привлечения зрителя.

«Название- это лицо, имя фильма, под которым он войдет в национальную культуру. Это имя будут обыгрывать, вставлять в газетные заголовки, использовать как намек в повседневной речи. Поэтому к переводу названия подход должен быть особый» [13,с.64].

Согласно Д.М. Бузаджи ошибки и недочеты, совершаемые в процессе перевода можно разбить на 5 категорий [13,с.64]:

- 1)когда переводчик не понял значения слова или идиомы, либо использовал не подходящее значение многозначного слова;
- 2)когда переводчик не видит в названии аллюзий, библеизмов, крылатых выражений, пословиц и т.п.;
- 3)стилистические несоответствия между оригинальным и переводным названием, нарушения норм русского языка;
- 4) нарушений принципа благозвучности «удобопроизносимости» названия;

5) несоответствие названия и содержания фильма.

Итак, рассмотрим несколько примеров.

Charles Dickens «Great expectations»

Чарльз Диккенс «Большие надежды»

Эта книга известна российскому читателю под названием «Большие надежды». Однако при сравнении оригинального и переводного названия последнее всегда вызывало некоторое несогласие с автором перевода. На наш взгляд является не совсем правомерным и не особенно точно отражает суть романа.

Прежде всего, нужно разобраться в семантике одного из компонентов названия, а именно слова «expectation», словарь Мюллера дает следующие значения: 1)ожидание;

2)надежда, предвкушение, виды на будущее.

Получается, что это и «надежда» и «ожидание» в одном, однако в русском языке эти слова не являются полными синонимами и имеют ряд отличий. Обратимся к словарю русского языка Ожегова С.П.:

Надежда - ожидание, уверенность в осуществлении чего-то радостного, благоприятного.

Ожидание - надежды на что-то, предположения.

Толковый словарь русского языка Ушакова:

Надежда- желание, ожидание чего-нибудь радостного, приятного, соединенное с уверенностью возможности осуществления. Ожидание - виды, перспектива, намерения, предположения, планы.

Получается, что значение слова «ожидание» шире, чем у слова «надежда» и включает в себя как позитивные, так и негативные предположения, а «надежда» – это лишь позитивные предположения.

Кроме того, слово «надежда» вызывает ассоциации с мечтами человека, это своего рода пожелание на будущее. У слова «ожидание» эмоциональная окраска другая - это требование желаемого, причем без прикладывания каких-либо усилий со стороны желающего, недаром оно этимологически связано с глаголом «ждать».

Именно так и ведет себя герой произведения – ждет, пока исполнятся все его желания и на него «свалются» все блага. Он уверен, что у него есть благодетель, обязанный ему обеспечить «джентльменское» существование, причем, чем обязанный - совершенно не понятно. Сам же герой не собирается ничего делать, чтобы реализовать свои замыслы.

Итак, в результате данного анализа выяснилось, что оба названия «Большие надежды» и «Большие ожидания» являются правомерными и имеют одинаковое право на существование. Достоинством первого варианта - является акцент на том, что виды на будущее у героя только позитивные, можно даже сказать радужные и несбыточные, а у второго варианта - акцент на том, что герой только ждет от судьбы осуществления своих пожеланий.

Было очень неожиданно узнать, что долгое время этот роман Ч.Диккенса был известен у нас именно как «Большие ожидания» и лишь совсем недавно, в новом переводе был выбран перевод «Большие ожидания», что, по мнению Норы Галь в книге «Слово живое и мертвое» является хоть и «менее признанным прежде, но более правильный вариант»[6,с.94].

Однако, на наш взгляд, как уже было сказано, оба варианта являются допустимыми. Кроме того, следует также заметить, что любые изменения традиционно-сложившегося перевода нарушать не рекомендуется, чтобы не вызвать путаницы и разночтений. И если уж менять, то должны быть достаточные и веские аргументы, чтобы сделать это, а их, по нашему мнению, в данном случае недостаточно.

При переводе обоих названий использовался метод **калькирования**, полученные варианты отличаются выбором разных значений многозначного слова.

Tootsie» - «Тутси»

Название этого фильма всегда переводилось методом транскрибирования как «Тутси», и почему-то у переводчика не возник вопрос, кто же такая эта Тутси, если главного героя этого фильма, переодевавшегося женщиной, звали Дороти? На самом деле, в разговорном английском слово «tootsie» употребляется в значении детка, малышка, крошка, дорогуша. Так что название фильма могло звучать совсем по-другому, например «Малышка». В этом случае получилось бы сохранить комический эффект и получить эквивалентный перевод.

Мы считаем, что ошибка авторов перевода заключается в том, что они посчитали название непереводаемым и вместо калькирования использовали метод **транскрипции**. Более уместным, на наш взгляд было бы использовать метод калькирования.

В заключение следует еще раз отметить, что перевод названий – это задача не механическая, а творческая, ее невозможно выполнить без знаний теоретических правил перевода.

Качественный художественный перевод названия должен иметь ту же художественную ценность, что и оригинальное название.

Список литературы

1. Андреева Л.Н. Лингвистическая природа и стилистические функции «значащего» имени (антономасии). АКД М.,1965, 256с.
2. Галь Н. Слово живое и мертвое. От «маленького принца» до «Корабля дураков» М.: Международные отношения, 2001, 368с.
3. Гиляревский Р.С., Старостин Б.А. Иностранные имена и названия в русском тексте - М.: Высшая школа, 1985, 303с.
4. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. - М.: Р.Валент,2001, 200с.
5. Ермолович Д.И. Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. - М.: Р.Валент, 2005, 416с.
6. Коломейцева Е.М., Макеева М.Н. лексические проблемы перевода с английского языка на русский: Учеб. Пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. Гос.техн.ун-та,2004.92с.
7. Охштат Р. И. О собственном имени как слове, немаркированном на лексико-семантическом уровне языка, Труды -Самаркандск. ун-та, вып. 248, Са-Марканд,1973, 374с.

8. Charles Dickens Great Expectations/ London: Worldsworth Edition,2007, 424с.
9. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: Около 5 000 синонимических рядов.7-е изд., стереотип. — М.: Русские словари, 1999,-431с.
- 10.Англо-русский словарь, составитель проф. В.К.Мюллер. :СПб : Академический проект,1996, 912с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Ок 57000 слов. Под ред. Д-ра филол.наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 12-е изд., стереотип. – М.: рус.яз., 1978.- 846с.
12. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. М., 1935; Т. 2. М., 1938; Т. 3. М., 1939; Т. 4, М., 1940. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.
13. Бузаджи Д.М. Хоть горшком назови // Мосты.- 2005г.- №1(5).- с.64-75

О ВЕРТИКАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ РОМАНА ФАННИ БЕРНИ «ЭВЕЛИНА»

*Аносова Оксана Георгиевна,
канд. филол. наук, доцент Российского университета дружбы
народов, г. Москва*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности вертикального контекста первого романа английской писательницы Романтизма Фанни Берни. Среди экстралингвистических элементов контекста романа имеются антропонимы, топонимы, реалии и другие элементы характерные для данного исторического периода. Историко-филологический контекст способствует лучшему пониманию текста романа и представляет интерес, как для специалистов, филологов и переводчиков, так и для широкой читательской аудитории.

Ключевые слова: вертикальный контекст, жанр, Романтизм, эпистолярный роман, социокультурный контекст

ON THE VERTICAL CONTEXT IN FANNY BURNEY'S NOVEL "EVELINA"

*Anossova O.G.,
PhD, Associate Professor of RUDN, Moscow*

ABSTRACT

Extralinguistic, or vertical, context created by Fanny Berny in her first novel is considered in the article. Anthroponyms, toponyms, realia, borrowings and neologisms, as well as culture specific elements characterise the end of XVIII – beginning of the XIX centuries. Historically and linguistically bound background of the novel being clarified in the article facilitate and support understanding of Fanny Berny's novels and create an additional context either for specialists, linguists, translators and literary critics, or for a wide range of reading public.

Keywords: vertical context, genre, Romanticism, epistolary novel, socio-cultural context

Особенности вертикального, или экстралингвистического, контекста, раскрывающие историко-филологические особенности текста одного из романов эпохи Романтизма, представляют несомненный интерес и для переводчиков, и для широкой читательской аудитории. Роман Фанни Берни (Fanny Berni, 1752-1841) "Эвелина, или История вступления молодой леди в свет" ("Evelina: or, The History of a Young Lady's entrance into the World") появился в 1778 году. Необходимо сказать, что это был первый роман писательницы, и он был напечатан анонимно. Анонимность романа объяснялась многими причинами: во-первых, роман был написан женщиной, для которых в XVIII веке карьера писателя была не только нехарактерна, но закрыта. Женщине отводилось место хозяйки на кухне или в салоне, женщина могла заниматься воспитанием своих или чужих детей, даже карьера актрисы осуждалась. Во-вторых, любой начинающий автор был всегда особенно беззащитен перед лицом читательской аудитории и критиков. Скорее всего, именно поэтому роману было предпослано Посвящение (*Dedication*), в котором романистка весьма изысканно и учтиво обращалась к авторам ежемесячных

критических обзоров с просьбой отнестись снисходительно к ее творению, как автор «без имени, без рекомендаций, одинаково чуждый успеху или поражению» (“without name, without recommendation, and unknown alike to success and disgrace”[1]).

Очевидно, что помимо занимательного сюжета, остроумных диалогов, тщательно отобранных героев и замечательного слога, эпистолярный роман «Эвелина» насыщен дополнительными сведениями, которые передают колорит эпохи. Многие реалии того времени были хорошо известны современникам писательницы и создавали внутреннюю атмосферу романа, однако не все наши современники в начале XXI века знакомы с историческим экстралингвистическим контекстом той эпохи. Именно для полноты восприятия текста, для осознания неявных условностей в отношениях героев романа между собой, важно иметь представление об особенностях его вертикального контекста. «Вертикальный контекст – это принадлежность единицы текста. Любая единица текста, представляющаяся нам во всем разнообразии своих так называемых горизонтальных контекстов, может иметь еще и вертикальный контекст, который непосредственно нашим чувствам недоступен» [2]. Очевидно, что быт, нравы, стиль жизни светского общества в романе, круг интересов героев могут быть

понятны благодаря наличию у читателя определенного объема фоновых знаний, которые также способствуют восприятию и пониманию вертикального контекста художественного произведения.

Говоря о вертикальном контексте, необходимо остановиться на антропонимах, именах собственных, почти всегда неслучайно выбираемых авторами. Например, имена главных героев романа, Орвилл и Эвелина, вероятно, намекают на Орфея и Эвридику. Орфей-Орвилл на время теряет свою Эвридику-Эвелину, но затем неожиданно обретает ее, кроме того, в романе есть прямое упоминание этого мифа, аллюзивно намекающего на событийность романа. В одном из своих писем Эвелина рассказывает о посещении садов Мэрилебон в Лондоне, где был устроен праздничный фейерверк, повествовавший об Орфее и Эвридике, именно после финального залпа салюта Эвелина в суматохе отстает от своих спутников и неожиданно встречает Орвилла после долгой разлуки. (“The fire-work was really beautiful; and told, with wonderful ingenuity, the story of Orpheus and Eurydice: but, at the moment of the fatal look which separated them for ever, there was such an explosion of fire, and so horrible a noise, that we all, as of one accord, jumpt hastily from the form, and ran away some paces, fearing

that we were in danger of mischief, from the innumerable sparks of fire which glittered in the air.” [1]).

Среди рассматриваемых элементов вертикального контекста можно выделить «говорящие» имена второстепенных героев романа, их смысл становится более определенным, если уточнить отдельные значения. Все имена героев, так или иначе близких героине по духу и воплощающих положительные качества, объединены корнем французского слова «ville», что означает «город», что можно воспринимать как намек на упорядоченность и цивилизованное поведение. Симпатии к этим героям разделяет и автор романа, наделившая их безупречным поведением; таковы идеальный возлюбленный Эвелины Орвилл (**Orvill**), опекун Эвелины, преподобный отец Вилларс (**Villars**), высоконравственная светская дама Сельвин (**Selvin**), принимающая участие в воспитании Эвелины, в имени Сельвин автор использует аллитерацию, созвучие «lv»/«vl» идее «ville», «города», а значит, порядка. Кроме того, сама героиня, Эвелина, носит фамилию Анвилль (**Anville**). Фамилия наставника Эвелины Вилларса дополнительно перекликается с фамилией избранника Эвелины – Орвилла, которого можно воспринимать как копию наставника или

замену ему, то есть «Или-Вилларса», (*or* по-английски означает «или»), мнение и советы которого Эвелина более всего ценит.

Имена отрицательных персонажей, призванных оттенить добродетели Эвелины, обычно несут в себе идею несовершенного «тона», подчеркивающую недостатки героев - лорд Мертон (Merton), волокита, представляющий «высший свет» в самом неприглядном виде. Английское слово “mere” (простой) в сочетании со словом “ton” (намекающим на тональность в поведении) создают общее значение заурядности данного персонажа, несмотря на его принадлежность к аристократии. Семья Брэнтонов (Brangton), высокомерные родственники Эвелины, занимающиеся торговлей. Слово “bran” (*отруб*) или “brank” (*гречка*) в сочетании с окончанием “ton” (*тон*) создают идею, отражающую примитивность этой семейки. Интересно, что Фанни Берни, отдавая дань Сэмюэлу Ричардсону (Samuel Richardson, 1689-1761), родоначальнику эпистолярных романов, называет одного из сомнительных персонажей своего романа, лордом Ловеллом (Lovell), что созвучно Ловеласу, отрицательному герою романа Ричардсона «Кларисса».

Лорд Ловелл, собирательный образ, имевший место в драмах Бена Джонсона (Ben Jonson, 1572-1637) под тем же именем,

у Ричардсона превратившийся в Ловеласа, у Фанни Берни дан в несколько пародийном ключе: его фатовской вид, претенциозные манеры, высказывания, занижающие его аристократизм: посещение театра, чтобы не забыл "свет", наличие нескольких календарей, якобы для того, чтобы знать точную дату. Ф.Берни даже сравнивает его с обезьяной, одевая в одном из эпизодов обезьяну в цвета Ловелла. Речь Ловелла, это речь светского фата, меняющего свое отношение к Эвелине после того, как она оказывается наследницей титула и состояния. Он говорит небрежно, используя множество светских жаргонных словечек, отражающих его собственную недалекость.

Помимо имен собственных, антропонимов, в сфере элементов экстралингвистического контекста романа имеются топонимы. Если многие английские города известны читательской аудитории, и вряд ли кто-то усомнится в том, что Лондон, «столица Британии», а Бат, «курортный город». Отдельные названия мест, которые посещала Эвелина в период своего визита в Лондон могут потребовать пояснений для читателей, живущих в других странах. Например, Бристоль, курортный город, популярный у аристократии в XVIII веке, где в местечке Хотвелл, на водах, происходит действие третьей и заключительной части романа,

там в августе Эвелина в сопровождении миссис Сельвин наконец объясняется с Орвиллом, получает от него предложение о замужестве, там разрешаются все противоречия. Когда Эвелина знакомится с Лондоном она посещает хорошо известные нам древний уже тогда Тауэр и собор Св.Павла, законченный в 1710 архитектором Кристофером Реном (Christopher Wren, 1632-1723).

Парки, сады, театры, выставки были доступны уже в то время всем сословиям, поэтому не удивительно, что именно там встречаются представители и высшего света, и среднего класса, Берни упоминает лондонские Гайд-Парк и сады Кенсингтон и Мэрилебон, будучи проездом в Бате героиня романа успевает насладиться видом знаменитого Прайор Парка на реке Эйвон, недалеко от Бата. В садах Мэрилебон, где Эвелина гуляет с Брэнтонами, она встречает Орвилла. Танцевальные залы и выставочные павильоны в садах, Рanela (Ranelagh) и Воксхолл (Vauxhall), театры Ковент Гарден (Covent Garden) и Друри Лейн (Drury Lane), своеобразный развлекательный центр Пантеон (Pantheon) были очень популярными местами времяпрепровождения в течение всего XVIII века, но особенно посещаемы они стали именно к концу века. Фанни Берни лишь отражает свойственные ее современникам увлечения искусством в разных его формах.

Воксхолл, Пантеон и Ранела были построены в XVIII веке. Хорошо известно, что название Воксхолл (Vauxhall) обозначало парк и увеселительное заведение, в XVII веке принадлежавшие Джейн Вокс, в XVIII веке перестроенные и ставшие местами для посещения и гуляний публики, а в XIX веке своды английского Воксхолла вдохновили российских архитекторов на создание при первой железной дороге от Санкт-Петербурга до Царского Села и Павловска первого здания «Воксала», величественного сооружения с рестораном и концертным залом, чтобы привлечь публику к поездкам по железной дороге. Именно этому слову русский язык обязан своими *вокзалами*.

Оперу (Ковент Гарден) Эвелина посещает вместе со всей семьей Брэнтонов, члены которой не отличаются хорошими манерами, включая бабушку Эвелины, мадам Дюваль, в прошлом которой работа в придорожной таверне и удачное замужество. Опера, как и любой театр, это самое демократичное место в Англии. Театры посещали все сословия, однако на социальный статус каждого зрителя указывали те места, которые они занимали. Весь эпизод визита Эвелины и Брэнтонов в театр показателен, именно его часто цитировал и хвалил Сэмюэль Джонсон (Samuel Johnson, 1709-1784) за умение Фанни Берни показать характеры

в ситуации. Сначала семья долго спорит из-за цен на билеты, затем билеты приобретают на самые неудобные места на галерке, что также отражает их сословную принадлежность. Семья Брэнтонов возмущается и тем, что места слишком далеко от сцены, и тем, что опера исполняется слишком громко и на иностранном языке, - все это характеризует их самих в малопривлекательном свете.

Фанни Берни в одном из эпизодов упоминает больницу святой Марии Вифлеемской, служившую пристанищем для душевнобольных. Героиня романа, сравнивает шум, который подняли ее родственники Брэнтоны, с «бедламом» (Bedlam/ Bethlehem), когда громко и яростно кричит мадам Дюваль, вслух и одновременно со всеми выказывает свое удивление мсье Дю Буа, сердито и назойливо вопрошает о чем-то мистер Брэнтон, конвульсивно подхихикивают сестры Брэнтон, оглушающе хохочут братья, и все это наблюдает Эвелина, которая позже опишет эту ситуацию в письме к опекуну (“For some minute room seemed quite in an uproar; the rage of Mme Duval, the astonishment of M. Du Bois, and the angry interrogatories of Mr. Brangton, on one side; the convulsive tittering of the sisters, and the loud laughs of the young men, on the other, occasioned such noise, passion and confusion, that

had anyone stopped an instant on the stairs, he must have concluded himself in Bedlam.” [1]).

Займствованиа и иностранные слова также относятся к явлениям вертикального контекста. Отдельные слова, используемые романисткой, отражают колорит эпохи, например, слово «ридотто» (ridotto – итальянское слово), обозначающее «вечер музыки и танцев», причем знаменательно, что итальянские слова, займствованные почти во все языки мира в XVIII веке, главным образом, относятся к музыке. Однако активно используемое в романе слово «макарони» (macaroni), также займствованное из итальянского языка, относилось к представителям клуба Макарони (Macaroni Club). Считается, что клуб основали несколько наиболее модно одевавшихся джентльменов, щеголей, фланировавших по городу. Именно с тех пор, любого, пышно и по моде одетого, господина современники Берни причисляли к "макарони". Те, кто привык, что этимологически русское слово “макаронник” часто возводят к займствованию из итальянского, объясняя это географической областью Макарони в Италии и любовью итальянцев к пасте, дополняют свои познания о источнике займствования этого слова в английский язык.

Оттенки поведения, характерные черты персонажей также можно считать отдельными элементами, создающими внеязыковой контекст романа. Различные типы общества представлены в письмах Эвелины достаточно ярко. Фанни Берни, глазами своей героини, характеризует многих и разных людей, стараясь делать это с позиции ее "неискушенного" опытом возраста. Известно, что школой нравов для читателей XVIII века были прежде всего нравоописательные очерки Джозефа Аддисона (Joseph Addison, 1672-1719), Ричарда Стила (Richard Steele, 1672-1729), Элайзы Хейвуд (Eliza Heywood, 1693-1756), а позже Генри Филдинга (Henry Fielding, 1707-1754), Сэмюэля Джонсона (Samuel Johnson, 1709-1784), печатавшиеся в многочисленных журналах "Болтун" ("The Tatler"), "Зритель" ("The Spectator"), "Женский зритель" ("The Female Spectator") и т.д. Фанни Берни представляет несколько ярких характеров в своем первом романе. Ее современницы продолжили традицию выбора подобных характеров, Мария Эджуорт (Maria Edgeworth, 1768-1849) в романе "Отсутствующий" ("The Absentee", 1812) продолжает ее лордом Коламбером и Грейс Наджет, Джейн Остин (Jane Austen, 1775-1817) создает в своих романах многочисленные параллели заимствованных характеров, источник которых в творчестве Берни.

Ни у одного романиста предромантизма и романтизма нет лучших портретов щеголей и франтов, фатов и кавалеров, чем в романах у Ф.Берни. Она иллюстрирует традицию, оставленную Бо Нэшем (Richard 'Beau' Nash, 1764-1761), создавшим особые ритуалы, неповторимый стиль в одежде и этикетные нормы поведения джентльмена, подхваченные клубами Макарони и Денди. Три первых романа Фанни Берни взаимно дополняют и освещают этот круг лиц, заданный первым романом: бессодержательного и пустого Ловелла, оскорбительного и безнравственного сэра Уиллогби (чьим именем впоследствии воспользовалась Джейн Остен в своем первом романе "Гордость и предубеждение" ("Pride and Prejudice", 1814)), невыносимо дерзкого лорда Мертона, великолепно вышколенного лорда Орвилла и подражателя им всем – псевдо-джентльмена, мистера Смита. Эти характеры казались современникам несколько преувеличенными, но существуют очевидные подтверждения тому, что это не плод фантазии Фанни Берни. И в романах Марии Эджуорт (Maria Edgeworth, 1768-1849), и в описаниях английского денди в конце XVIII века великим французским романтиком Шатобрианом (François-René Chateaubriand, 1768-1848), и в характере Евгения Онегина, созданном в начале XIX века русским поэтом Александром Пушкиным

(1799-1837), присутствуют многочисленные упоминания и аллюзии на особенности образа поведения денди, его жизни, его манеры одеваться и мыслить, образа или подражательного образа английского джентльмена, отраженного в литературе разных стран.

Повествование в письмах характерно для эпистолярного романа. Необходимо отметить глубоко укорененную в англичанах национальную особенность – трепетное отношение к обмену корреспонденцией, письмами и открытками. Любовь к эпистолярному жанру, к переписке, к ведению дневников и другим видам эпистолярного стиля до сих пор является отличительной чертой британцев. Элементы этикета в переписке между героями романа можно также отнести к экстралингвистическим особенностям. Размер каждого послания в романе неоднороден: либо это всего лишь записка, либо это обусловленный этикетом ответ, или письмо, содержащее просьбу или отказ, либо это "непосредственное излияние чувств" главной героини или полные пафоса в поддержку добродетели письма преподобного отца Вилларса, наставника Эвелины, близкие к проповеди. Каждое письмо датировано и обычно имеет обратный адрес, закрепляющий относительное единство места обитания главной героини в каждом из

трех томов романа. В первом томе действие сосредоточено в Хауард Гроув (Howard Grove) и Берри Хилл (Berry Hill) и затем в Лондоне, во втором томе мы вплотную знакомимся с лондонским светом и его развлечениями, в третьем томе героиня пытается поправить пошатнувшееся здоровье на модном курорте в Бристоле (местечко Хотуэлл).

Речевые характеристики также создают дополнительную поддержку характерам романа или поясняют особенности поведения героев. Наиболее ярким персонажем второстепенного плана можно считать бабушку Эвелины, даму полусвета, мадам Дюваль. Мадам впервые упоминается Вилларсом в предыстории Эвелины. О ней сказано, что мистер Эвелин, отец Каролины и дед Эвелины, очень быстро женился на девице с сомнительной репутацией, "a waiting girl at a tavern" [1], что она плохо воспитана, беспринципна и невежественна, "uneducated and unprincipled, ungentle in her temper, and unamiable in her manners" [1]. В начале романа Вилларс не предполагает, что Эвелина и мадам Дюваль встретятся, однако они проводят немало времени, вместе посещая парки, театры и балы, когда Эвелина переезжает в Лондон.

Эвелина сама составляет собственное мнение о бабушке, и ее первое впечатление выглядит достаточно нейтральным. Она

отмечает иностранный акцент мадам Дюваль, ее приличную одежду и странную растерянность, побудившую миссис Мирван предложить мадам помощь капитана Мирвана: "There was something foreign in her accent, though it was difficult to discover whether she was an English or a French woman. She was very well dressed, and seemed so entirely at a loss what to do, that Mrs. Mirvan proposed to the Captain to assist her" [1]. С этого момента начинаются словесные пикировки и ссоры между мадам Дюваль и капитаном Мирваном, эти ссоры также дополняют вертикальный контекст романа, отсылая читателя к истории вражды между Францией и Англией. С самого начала характер мадам тщательно прорисован благодаря способности Эвелины передавать и описывать разговоры. Непосредственность и живость высказываний только подчеркивают юность героини и талант автора романа использовать различные стилистические приемы для воссоздания эмоционального настроения или душевного состояния героини.

Речь является основным приемом дополнения портрета каждого из персонажей. Речь полуфранцузской бабушки Эвелины выдает ее низкое происхождение. Незнание "бабушкой" приличий в целом отмечает Вилларс, постоянное произнесение ею клятв и ругательств фиксирует Эвелина. Она сохраняет в

письмах все французские междометия мадам Дюваль ("Ma foi", "Mon dieu", "Pardie"), передает раздражительность и крайнюю агрессивность ее интонаций, необдуманность и невежественность суждений. Например, мадам осуждает моду ношения шляп, принятую в Англии, моду которую француженка считает вульгарной: "it has monstrous vulgar look: I can't think what they wear them for. There is no such a thing to be seen in Paris" [1]. Используя мнения мадам Дюваль Ф. Берни ненавязчиво сравнивает моды двух стран, и явно не соглашается с нововведениями из Франции, которая и тогда диктовала моду.

Эвелина, передавая нелюбезные слова мадам о людях, явно не разделяет мнения бабушки, но удивляется, что эта француженка критикует варварское поведение мало знакомого ей капитана: "barbarous brutality of that fellow the Captain" [1], что, находясь в Англии всего два дня, она с легкостью, безапелляционно и настойчиво, осуждает целую нацию, всех англичан: "I think the English a parcel of brutes" или "vulgar unmannered English" [1]. Романистка разрешает своей героине резюмировать ее мнение о бабушке, о том, что нельзя было рекомендовать вежливое поведение более отвратительным, грубым языком.

Постоянные ссоры между англичанином капитаном и мадам из Франции, между представителем касты людей, призванных охранять родину, и леди сомнительного происхождения, касаются имевшего место исторического факта многолетнего соперничества между странами. Вражда англичан и французов началась еще в период царствования короля Вильяма Третьего. Экономическое и политическое напряжение между двумя нациями продолжалось и позже, во времена Наполеоновских войн. Тема взаимоотношений этих стран будет более серьезно затронута Ф.Берни в ее четвертом романе, но описаны будут события революционной робеспьеровской Франции, о которых писательница знала подробно из первых рук, так как десять лет с 1802 по 1812 провела с мужем, французским генералом Александром Д'Эрбле (D'Arblay), во Франции. В первом романе передано лишь настроение несогласия англичан с французами накануне войны. Голландия и Франция объявили войну Британии в 1778 году, в год публикации первого романа писательницы.

Итак, очевидно, что понимание различных элементов экстралингвистического контекста художественного произведения способствует более адекватному прочтению и восприятию

используемых авторами антропонимов и топонимов, реалий и заимствований, традиций и правил поведения, исторических и литературных аллюзий и ссылок. Очевидно, что пояснения к вертикальному контексту необходимо вводить в комментарии и примечания к переводам романов, в программы и курсы по истории зарубежной литературы и переводоведению, так как они не просто дополняют события, но и позволяют вплотную приблизиться к нравам и вкусам той эпохи, увидеть и услышать самых разных представителей общества, понять наиболее характерные черты культуры, проследить этапы становления национального самосознания в диахронической перспективе, хотя бы в сравнении с современностью.

В романах Фанни Берни всегда встречаются имена и фамилии, наделенные дополнительными смыслами. Выбор конкретных мест и событий для нее всегда имеет значение. Поскольку в детстве, в доме отца, она часто видела художников, музыкантов, актеров и других представителей искусства, в ее произведениях всегда находится место для них, что отражает ее собственное мировоззрение и создает объемный исторический фон, необходимый социально-культурный контекст, характеризующие современную романистке эпоху. Эвелина, описывая свой

восторг перед посещением Друри Лейн, взволнована тем, что увидит знаменитого актера Гаррика в постановке театра: “This moment arrived. Just going to Drury Lane Theatre. The celebrated Mr. Garrick performs Ranger. I am quite in ecstasy. So is Miss Mirvan. How fortunate that he should happen to play! We would not let Mrs. Mirvan rest till she consented to go. Her chief objection was to our dress, for we have had no time to Londonize ourselves; but we teased her into compliance, and so we are to sit in some obscure place that she may not be seen. As to me, I should be alike unknown in the most conspicuous or most private part of the house” [1]. Именно в этом абзаце романа, Ф.Берни использует слово “Londonize”, означающее процесс становления лондонцами, знакомство с городом и приобщение к его самым известным местам развлечений. Для английского языка это слово было неологизмом того времени, и впервые оно появилось он именно у Фанни Берни в романе «Эвелина». Данный неологизм можно считать частью вертикального, историко-филологического или экстралингвистического контекста, восполняющего адекватное прочтение романов Фанни Берни.

О том, что творчество Фанни Берни серьезное явление литературы достойное внимания современных читателей, свидетельствуют ее многочисленные более именитые последователи и неуывающий интерес критиков разных стран. Президент и сооснователь сообщества, занимающегося наследием и историей семьи Берни, Паула Лабек Степанковски в предисловии к объемному сборнику исследований творчества Фанни Берни, вышедшему в 2007 году, в год празднования 255 годовщины со дня рождения романистки, отметив ее заслуги романистки, широко отворившей дверь в литературу женским характерам, отдала должное ее памяти, поставив имя Фанни Берни в начало огромного списка, в котором находятся Джейн Остен, Шарлотта Бронте, Джордж Элиот, Уильям Теккерей, Чарльз Диккенс и Вирджиния Вулф: “Writer, who lived a remarkable life in remarkable times. She made writing women—and women’s writing—acceptable. She earned a place at the literary table, opening the door for many to follow. She is surrounded by memorials to her literary heirs—Jane Austen, Charlotte Brontë, George Eliot, William Thackeray, Charles Dickens and Virginia Woolf, whose own work built in ways, both large and small, upon her own” [4].

Список литературы

- [1] Burney F. *Evelina: or, The History of a Young Lady's Entrance into the World*. [Electronic resource] – University of Adelaide, 2016. [Mode of access]: <https://ebooks.adelaide.edu.au/b/burney/fanny/evelina/complete.html> [Date of access]: 05.05.2019.
- [2] Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. – М.: Издательство МГУ, 1991. 205 с. – С.7.
- [3] Говорящие фамилии. // Бизнес ФМ – 2007-2019. [Электронный ресурс] – [Режим доступа]: <https://www.bfm.ru/business-break/surname2/story/145>; [Дата обращения]: 15.05.19.
- [4] *A Celebration of Frances Burney* // ed. by L.J.Clark. – Cambridge Scholar Publishing, 2007. – P. xiii.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Гакова Елена Васильевна,

*старший преподаватель, Российский университет дружбы
народов, г. Москва*

АННОТАЦИЯ

Переводческая компетентность очень важна как знаниевый компонент профессии переводчик профессионально ориентированных текстов. Однако именно креативные компетенции, подразумевающие эффективные качества личности и модели поведения обеспечивают успешное выполнение переводческой деятельности.

Ключевые слова: креативность, компетенции, переводчик, профессионально ориентированные тексты

DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCIES OF FUTURE TRANSLATORS OF PROFESSION ORIENTED TEXTS

Gakova E.V.

Associate professor, RUDN University, Moscow

ABSTRACT

Translation competence is very important as a knowledge component of the profession of translator of profession oriented texts. However, it is creative competencies implying effective personal qualities and behaviour that ensure the successful performance of the translator.

Key words: creativity, competencies, translator, profession oriented texts

The current rapidly changing socio-economic situation orients society, labor markets and universities to the development of didactic systems that can provide future young professionals not only with high-quality professional knowledge, skills and abilities, but also the ability to use them effectively and efficiently, developing universal creative behavior during their studies at the University and subsequent professional activities.

Skills of effective use of knowledge and experience anticipating effective activity in the domain/field of activity of the individual in the Western research literature are called competencies.

In this regard, it should be noted that in the Western scientific literature there are two approaches that study human activity:

- competency - based approach;
- competence – based approach.

The history of competency – based approach started in America in the 60s of the last century, in the process of learning. Maclelland exhibited behavior patterns of effective and successful managers. The author was the first who empirically proved that knowledge does not assume effective activity of their owner since it is necessary to be able to use knowledge. Thus, this approach initially has a motivational and behavioral basis. Competency was originally described by D. Maclelland as integration of the intellectual abilities of the individual, motivation and behavior that were manifested in effective action.[2]

Western researchers have viewed competence as meeting workplace requirements/standards, matching qualifications, or possessing technical and vocational knowledge, skills, and abilities. Consequently, the competency-based approach considers a competent employee of the appropriate level and profile, properly performing their work in accordance with the requirements, but no more. [2]

One of the founders of the competency approach was R. Boyatzis, who presented this concept in the form of three competencies – emotional, social and cognitive, which over time began to be determined by the author as intellects, and their components. The author initially defined competence as the ability to manage a set of related but different behavioral characteristics stimulated by intention. In other words, intention manifests itself through behavior, and competencies/individual behaviors are a behavioral approach to effective human activity that can be developed at any age [4,c].6].

Thus, competency is considered as a holistic construct consisting of clusters/sets and individual competencies(competencies). Now, in modern scientific literature, as a single homogeneous behavioral characteristic [3].

The analysis of research works also shows that competencies are universal, as they are the result of not only education or training, but also include human experience gained in the process of life.

Modern Western researchers consider creativity as a complex behavioral construct, manifested in the activities on the basis of existing, but modified knowledge and experience according to the situation and time, which affects the effectiveness of the individual in the domain and contributes to the accumulation of new knowledge, experience and production of innovative products. We develop and train creativity at any age and it is shown only in the main field of activity/domain. [1]

Creativity includes the attitude to innovation not as a combination of ready-made forms found in practice, but as a transformation, change and development in new complex forms according to their own individuality and personality characteristics, as well as the presence of reflection. It also involves knowledge and experience, ideas about the features and conditions of the search for new ways and means of carrying out professional activities, readiness to perceive new and the need to create a product[5,6,7].

Competencies are abstract (information and behavioral) and are formed in the process of personal and motivational integration of knowledge, as well as their productive development in the learning process and in close to real professional situations, as well as requiring solutions to professional problems. In the process of solving them, knowledge and skills are worked out, the system of work in new conditions is worked out and possible models of behavior are worked out. The integration of interdisciplinary connections is also an important condition for the formation of professional competence of the student. Therefore, the student receives not only knowledge, skills and abilities in the sphere of his future professional activity, but also develops Outlook, critical thinking, develops skills of own solutions of problems, independent work and self-education, self-reflection, influence, and also work in collective. "The formed competences set the necessary content of academic disciplines, determine the methods and technologies of professional training of the student, ways of evaluating the learning outcomes... which allows each student to realize their strengths and neutralize their own shortcomings" [3]. In such a learning process, the level of professional competence of students is constantly changing and evolving, changing the attitude, motivation and sense of self in relation to the process of learning and future professional activities. Competence will be manifested not only through knowledge of methods and models of implementation of actions and

experience, but also in the emotional and behavioral attitude to the process of activity as a whole. Thus, the task of the teacher is to create such a didactic developing environment during the lessons, in which the formation of basic professional competencies would contribute to the formation of universal competencies for subsequent successful life.

Thus, it can be concluded that the formation of creative competencies is the purpose of modern higher education, as competence determines the suitability (ability) to perform different activities, solve problems and problems related to real life professional situations. Competence will be realized through knowledge of ways and means of performing actions and behavioral models in the process of effective follow-up. Therefore, the whole point of the competence approach is to help the student to create a cluster of professional and universal competencies in the learning process, which would contribute to the productive use of knowledge and experience in high school and anticipate not only the future effective professional activity regardless of qualification, but also life success in general.

The approaches of the research of the competence approach and creativity are identical and have a motivational and behavioral orientation, thus, applying the competence approach to creativity, we can talk not just about the creative behavior of the individual, but about specific types of creative behavior, anticipating the effective activity of the individual [5,6,7].

Developing creative competences of translators of professionally oriented texts, we are talking about certain types of creative behavior necessary for effective educational translation activities, which in a specially created environment with a motivated attitude to the activities and the application of existing knowledge and accumulated positive experience in the process of life will contribute to effective translation professional activities in the future.

References:

1. Gakova E. V. To the question about the creative competencies.// Science that Suchasnist: viklicky the XXI century: Materials Mineralno Naukovo confernc. Kiev.: Publishing house of Center of naukovih publicity, 2014. part III degree. P. 80-85
2. Gakova E. V. Competitive approach as a behavioral determinant of effective activity.// Actual issues of development of science: Materials of International scientific-practical conference. Ufa.: RITS Bashgu, 2014. p. 39-41
3. Boyatzis, R. E. "competencies as a behavioral approach to emotional intelligence", journal of management development, 2009. Thom.28. Number 9. C. 749-770
4. Boyatzis, R. E. "competencies in the twenty-first century", journal of management development Volume. 27 No. 1 of 2008,. p. 5-12
5. Telezhko I. V., Gakova E. V. The development of creative qualities in the formation of social competence of future translators of profession oriented texts/ Actual problems of linguistics and linguodidactics of foreign language business and professional communication Collection of articles VIII International scientific conference. 2018. P. 294-301.
6. Telezhko I. V., Gakova E. V. To the question on necessity of development of creative qualities of personality of a translator of professionally oriented texts in the formation of sociocultural competence. / Collection of articles of the XV international scientific and practical conference: "Innovative research: theory, methodology, practice.", 2018, Penza, ICNS "Science and education", p. 220-223.
7. Telezhko, I., Gakova, E., Chernova, O. Development of creative qualities of future translators in the field of professional communication in the formation of social and cultural competences // INTCESS2019 Proceedings. 6th International conference on education and social sciences. - 2019. P. 61-66.

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ТЕКСТ: НОВЫЙ ВЫЗОВ СИНХРОНИСТУ

Гусейнова Мария Игоревна,
кандидат филологических наук, доцент Московского государ-
ственного областного университета, г. Москва, 10500, ул. Ра-
дио, д. 10А, office@mgou.ru

Федюнина Диана Александровна,
студент 3 курса лингвистического факультета Московского
государственного областного университета, г. Москва, 10500,
ул. Радио, д. 10А, office@mgou.ru

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящается анализу нового типа текста в устном переводе. Рассматривается мультимодальный текст и особенности его перевода. Мультимодальный текст требует особого подхода, поскольку он относится к аудиовизуальному переводу. Сопоставительный анализ аудиовизуального и синхронного перевода показывает, как синхронный перевод адаптируется к условиям мультимодального текста.

Ключевые слова: мультимодальный перевод; синхронный перевод; модус; когнитивный процесс; коммуникация.

MULTIMODAL TEXT AS A NEW CHALLENGE TO THE SIMULTANEOUS INTERPRETER

Maria Igorevna Guseynova,
candidate of philological sciences, docent of MRSU, Moscow, 10500,
Radio, 10A, office@mgou.ru

Fedyunina D. A.,
the third-year-student of the linguistic faculty of MRSU, Moscow,
10500, Radio, 10A, office@mgou.ru

ABSTRACT

This article is devoted to the analysis of a new text type in interpreting. The multimodal text and its features of interpreting are being considered. The multimodal text requires a special approach as it relates to audiovisual interpreting. Comparative analysis of audiovisual and simultaneous interpreting demonstrates how simultaneous interpreting adapts for the conditions of the multimodal text.

Keywords: multimodal interpreting; simultaneous interpreting; modus; cognitive process; communication.

Объектом данного исследования является инструментальный переводчик при работе с мультимодальным текстом. В качестве предмета исследования выступает мультимодальный текст и особенности его перевода. Цель выполненной работы заключается в том, чтобы определить, на что может опираться переводчик, работая с мультимодальным форматом текста, а также выяснить, чем мультимодальный перевод отличается от синхронного перевода. Для достижения цели работы были поставлены следующие задачи:

- 1) Определить средства, которыми располагает переводчик при работе с мультимодальным текстом;
- 2) Выделить инструменты, которыми может пользоваться синхронный переводчик при работе с мультимодальным текстом;
- 3) Проследить, как адаптируется синхронный перевод к условиям мультимодального текста;

4) Проанализировать сходства и различия синхронного и мультимодального перевода.

При выполнении исследования были использованы методы анализа и сопоставления инструментария переводчика в условиях синхронного и мультимодального перевода, а также когнитивных процессов, задействованных в данных случаях.

Актуальность данной работы состоит в том, что профессия переводчика, как и другие, адаптируется под современный мир и приобретает новый формат, где переводчик напрямую взаимодействует с цифровыми технологиями и медиапространством. По мере распространения данного явления появляется и новый вид перевода – мультимодальный (аудиовизуальный).

Мультимодальный (аудиовизуальный) перевод – это относительно новый формат устного перевода, где переводчик в процессе работы использует несколько способов коммуникации – вербальный, визуальный, кинетический и акустический. Такой тип работы может применяться для перевода фильмов, сериалов, сводок новостей и всего, где одновременно переводчик опирается на текст, транслируемый на экране (субтитры), и видеоряд с озвучиванием.

Способы коммуникации также называют модусами. Модус коммуникации – это сигнал, который осуществляет связь между говорящим и получателем информации. Устный модус, которым как раз пользуется переводчик мультимодального текста, является исходным, базовым. Он основан на звуковом взаимодействии между говорящим и адресатом. Говорящий порождает звуковой сигнал, используя свой артикуляционный аппарат, а адресат воспринимает его как акустический при помощи органов слуха. Устная коммуникация в условиях мультимодального перевода обычно сопровождается визуальными сигналами, в особенности жестикულიцией, что является примером кинетического способа коммуникации.

Нельзя не заметить, что, по мнению некоторых ученых, с момента зарождения языка и речи существует и мысленный модус, при котором человек создает внутренний текст, который доступен только ему самому. Иными словами, человек использует язык, но при этом не оставляет никаких следов языковой деятельности. Несмотря на отсутствие лица, которому бы доносилась информация, в данном случае язык всё ещё выступает средством коммуникации, но особенность такой коммуникации состоит в

том, что в процессе мысли сам человек выступает и в роли говорящего, и в роли получателя. В силу отсутствия наблюдаемых следов языковой деятельности мысленный модус исследован не так детально, как устный и письменный. Это явление напрямую связано с психолингвистикой и психологией, начиная со знаменитой монографии Л. Выготского «Мышление и речь». Существует перспектива объединения исследований устной и письменной речи, так как эти два способа коммуникации неразрывно связаны между собой и их существование невозможно друг без друга.

Рассматривая подробнее инструменты при работе с мультимодальным текстом, мы отмечаем, что вербальным способом в данном случае являются диалоги и монологи, а также чтение комментариев автора за кадром. К этому же модусу можно отнести интонации, акценты и манеры произнесения. Данные детали содержат культурологическую информацию для зрителя. Например, интонация может указывать на характер, настроение или ментальную реакцию говорящего. Акцент в большинстве случаев отражает национальность персонажа, а иногда и социальный статус (в качестве примера можно вспомнить, что акцент диалекта

кокни свидетельствует о низком уровне образования его носителя), и переводчик не может игнорировать данную особенность, так как в противном случае перевод не будет эквивалентным и зритель не получит данных о герое в полной мере, так, как их получает зритель оригинала. Что касается визуального способа, прежде всего он представляет собой субтитры, на которые переводчик опирается при переводе прослушиваемого текста, а также видеоряд, который сопровождает текст, следуя его смыслу без отставания, то есть синхронно. В составе видеоряда переводчик сталкивается с такими визуальными способами коммуникации, как названия улиц, брендов, заголовки изображаемых газет, журналов, вывесок магазинов и названий станций метро или автобусов. Также играют роль такие визуальные особенности, как освещение, цвета, монтаж киносцен и нарезка кадров с их сменой, использование пространства, расстояние между действующими лицами, их внешний вид, включая причёску и макияж. Всё это помогает переводчику понять, как передать текст конкретного героя наиболее точно, в соответствии с деталями его образа. Данная информация не может быть упущена в целях расшифровки культурного кода, который содержит переводимый материал. Кине-

тический же модус может быть представлен в виде жестов, которыми пользуются действующие лица видеоряда. В этот модус также входят позы, движения и их скорость, выражения лиц и взгляды.

Акустический способ коммуникации, на который переводчик также может опираться при работе с аудиовизуальным переводом, часто может быть представлен музыкальным сопровождением сцен, высотой голосов говорящих, паузами в речи, криком и в некоторых случаях даже плачем или кашлем. Так, например, если говорящий сцены фильма нарочно повышает голос, это же должен сделать и переводчик. Если в видеоряде делается акцент на какой-либо особой манере речи, выраженной скоростью или особой схемой пауз, то переводчик также должен озвучивать эти особенности, чтобы передать юмористический компонент или иную цель, с которой использован данный приём в исходном тексте.

Рассматривая аудиовизуальный перевод с точки взаимодействия когнитивных процессов, прежде всего стоит заметить, что когнитивными мы называем процессы, отвечающие за обработку всей информации, которую получает человек из окружаю-

щей среды. Применительно к мультимодальному переводу справедливо считать, что в данном процессе задействовано множество когнитивных процессов. Одним из них является внимание. Существуют действия, при выполнении которых человек не использует своё внимание, например, дыхание или ходьба. То же самое ни в коем случае нельзя сказать о речи, где человек отслеживает каждое произнесённое слово. Следовательно, внимание – тот когнитивный процесс, без которого невозможен аудиовизуальный перевод. Следующим процессом можно назвать память. Несмотря на то, что текст перевода должен накладываться на текст оригинала, а в идеале и совпадать с артикуляцией говорящего на иностранном языке, при мультимодальном переводе переводчик использует не только краткосрочную память. Долгосрочная память вступает в работу тогда, когда переводчик вспоминает иностранные слова, которые он как бы «достаёт» из изученных в прошлом словарей, учебных пособий и прочих источников.

Среди высших когнитивных процессов, задействованных в мультимодальном переводе, находится мышление. На первый взгляд может показаться, что текст – это только материал для перевода, и мышление как самостоятельный процесс не может быть

задействовано при данном виде деятельности, так как никакие дополнения и изменения содержания текста от переводчика не принимаются. Однако иногда, когда переводчик опирается в большей степени на речь говорящего в пределах звуковой записи, а не на текст, представленный в субтитрах, мышление может быть задействовано в процессе перевода в виде предугадывания окончания предложения или фразы на основе логического, по мнению переводчика, завершения ситуации или какой-либо определённой сцены.

Ещё одним высшим когнитивным процессом, протекающим при аудиовизуальном переводе, является речь, так как переводчик устно транслирует текст для восприятия получателем. В речи переводчик, как и любой другой говорящий, понимает и сам создаёт комбинации звуков, слов, предложений.

Так как мультимодальный перевод осуществляется на основе взаимодействия когнитивных процессов, целесообразно предположить, что каждый когнитивный процесс включается на определённом этапе и каждый этап обусловлен связью с предшествующим и последующим процессом. Ниже приведена таблица, где отображена последовательность когнитивных процессов при мультимодальном переводе.

Когнитивный процесс	Место данного процесса относительно остальных когнитивных процессов
1. Внимание.	Переводчик воспринимает текст устно, затем обзревает его на экране и дополняет полученную информацию с помощью изображений видеоряда. Внимание не может включаться после памяти или мышления, так как для обработки информации её сначала необходимо получить.
2. Память	Получив информацию, переводчик перекладывает её на иностранный язык. В данном случае работает краткосрочная память, так как переводчику приходится запоминать полученную информацию, и

	<p>долгосрочная память, так как для перевода текста нужно вспомнить, как звучат переводимые слова на иностранном языке. Память не может включаться после мышления, потому что для предугадывания логического завершения ситуации необходимо помнить её начало.</p>
Мышление	<p>Используя мышление, переводчик отображает отношение своей мысли к переводимому материалу. Справедливо заметить, что данный процесс не всегда может быть задействован при переводе. Если переводчик не прогнозирует завершение фразы или предложения и не использует</p>

	<p>трансформации модуляции (что является нормой, так как в данном режиме перевода на это может не хватить времени), то мышление может не применяться, либо применяться в минимальном своем проявлении.</p> <p>Однако если мышление задействовано, то оно не может включаться раньше речи, так как речь передаёт уже готовый материал.</p>
Речь	<p>С помощью речи транслируется конечный продукт, то есть готовый перевод. Речь не может включаться раньше остальных когнитивных процессов при переводе, так как</p>

	<p>переводчик сначала обдумывает перевод, а потом его производит, несмотря на то, что между восприятием первого сигнала коммуникации и проговариванием перевода проходит всего несколько секунд.</p>
--	--

Таким образом, каждый когнитивный процесс при аудиовизуальном переводе следует строго один за другим, но это не значит, что с вовлечением одного процесса какой-либо из предыдущих прекращает свою работу. Дослушав и дочитав предложение, переводчик незамедлительно начинает воспринимать последующую информацию, в то время как всё ещё обрабатывает и проговаривает перевод ранее идущих предложений.

Поскольку мы понимаем, что мультимодальный перевод берёт своё начало от синхронного перевода, стоит подробнее рассмотреть данный вид переводческой деятельности.

Синхронный перевод – это вид устного перевода, в процессе которого переводчик транслирует речь докладчика с отставанием в несколько слов или в 2–3 секунды. Отставание зависит

от скорости говорящего, его дикции, акцента, постороннего шума в помещении, а также скоростью протекания реакций в нервной системе переводчика. Принято считать, что, с точки зрения стрессорности, данный вид перевода является самым сложным, так как для человеческого организма синхронный перевод – это стрессовая ситуация. Этот стресс вызывается тем, что речь на переводящем языке порождается одновременно (или почти одновременно) с восприятием речи на иностранном языке. [11, с. 10]

Рассматривая инструменты, которыми пользуется переводчик-синхронист, нельзя не отметить вербальный способ коммуникации, в роли которого выступает речь говорящего. Это основной инструмент, на который опирается переводчик. Он также может обращать внимание на интонации, акценты и манеры произнесения, однако прибегая к переводу смыслами в целях экономии времени и не имея необходимости совпадать с артикуляцией говорящего, переводчик может не пользоваться данными инструментами. Переводчик-синхронист не имеет письменного текста и другого намеренного звукового сопровождения, кроме речи выступающего, поэтому у него нет визуального и акустического способа коммуникации. Что касается кинетического способа

коммуникации, то при синхронном переводе он может им пользоваться, но в ситуациях, где применим синхронный перевод, говорящий пользуется жестами крайне редко, поэтому использование данного инструмента сводится к минимуму.

Как и при мультимодальном переводе, в работе переводчика-синхрониста задействовано множество когнитивных процессов. Их последовательность работы отображена в таблице, приведённой ниже.

Когнитивный процесс	Место данного процесса относительно остальных когнитивных процессов
1. Внимание	Как уже было сказано ранее, внимание не может включаться позже остальных когнитивных процессов, так как необходимо сначала получить информацию, чтобы её обработать. Переводчик-синхронист воспринимает речь выступающего на слух,

	а затем работает над её переводом.
2. Память	Части сообщения говорящего поступают в буферную память переводчика, затем он обрабатывает их, начиная с расшифровки части сообщения иностранного языка, и переходит с восприятия звуков и слов на восприятие смысла в составе полученной информации, после чего расшифрованная информация поступает в промежуточную оперативную память на временное хранение. Далее переводчик снова переходит к шифрованию получившегося смысла в виде звуков и слов, сохраняет готовый материал

	в оперативной памяти и воспроизводит его устно.
3. Мышление	Часто для экономии времени переводчик переводит смыслами, то есть передавая только главную мысль и опуская детали, которые не несут в себе главной информации. Этот когнитивный процесс включается между этапами работы памяти.
4. Речь	Как и при мультимодальном переводе, с помощью речи транслируется готовый перевод. Речь включается тогда, когда все остальные процессы уже были применены к переводимому тексту.

Таким образом, последовательность и степень вовлечения работы когнитивных процессов при мультимодальном и синхронном переводе отличается. Это связано с тем, что отличаются и инструменты, которыми переводчик может пользоваться в процессе перевода. В таблице, приведённой ниже, отображены сходства и различия способов коммуникации, на которые может опираться переводчик при мультимодальном и синхронном переводе.

Способ коммуникации	Возможность переводчика опираться на данный способ при мультимодальном переводе	Возможность переводчика опираться на данный способ при синхронном переводе
Вербальный	Да	Да
Визуальный	Да	Нет
Акустический	Да	Нет
Кинетический	Да	Частично

Из этого следует, что переводчик-синхронист в своём инструментарии имеет только один способ коммуникации с говорящим, которым он может пользоваться в полной мере, – это вер-

бальный, то есть речь выступающего, в то время как при мультимодальном переводе переводчик может полноценно пользоваться всеми четырьмя способами коммуникации.

Сопоставив мультимодальный и синхронный перевод, мы пришли к следующим выводам:

- 1) В каждом из анализируемых типов перевода задействованы одинаковые когнитивные процессы, однако последовательность их вовлечения и функционирование различается;
- 2) При работе с переводом мультимодального текста переводчику доступны все средства коммуникации (вербальный, визуальный, акустический и кинетический), что облегчает работу, в то время как переводчику-синхронисту в полной мере доступен только один инструмент;
- 3) Мультимодальный и синхронный перевод – это типы устного перевода, и в каждом случае переводчик не имеет обратной связи с выступающим, то есть не имеет возможности уточнения или дополнения информации. Также можно заметить, что в данных типах перевода задействованы одинаковые когнитивные процессы – внимание, память, мышление и речь.

Таким образом, мультимодальный перевод – это не что иное, как синхронный перевод, адаптированный к условиям мультимодального текста.

В ходе данной работы мы определили, какими инструментами может пользоваться переводчик, работая с мультимодальным форматом текста, а также выяснили, чем мультимодальный перевод отличается от синхронного. Мы проанализировали сходства и различия данных типов устного перевода, а также рассмотрели когнитивные процессы, задействованные в таком виде деятельности. В ходе проведённого анализа мы проследили, как синхронный перевод адаптируется под мультимодальный текст.

Список литературы

1. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации // Учебное пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 160.
2. Беляева И.Ф., Хухуни Г.Т. О некоторых понятиях диахронического переводоведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2015. № 3. С. 8–14.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь : психологические исследования. – М.: Полиграфкнига, 1934. – С. 6–9.
4. Ермолович Д. И. Общая теория перевода : программа курса (Университет Российской академии образования. Факультет иностранных языков). – М.: Изд-во УРАО, 1997.
5. Зубанова И. В. Синхронный перевод: как это делается // Мосты. Журнал переводчиков. 2012. №1. С. 16–15.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение // Учебное пособие. – М.: Изд-во ЭТС, 2002. С. 424.
7. Нелюбин Л. Л., Хухуни Г. Т. Наука о переводе. История и теория с древнейших времен до наших дней // Учебное пособие. – М.: Флинта, 2008. С. 416.
8. Убоженко И.В. Современное переводоведение Великобритании : учебное пособие по теории перевода. – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2000. – 64с.

9. Фурсова И. Н. Когнитивный подход в переводоведении [Электронный ресурс] // Cyberleninka: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnyy-podhod-v-perevodovedenii> (дата обращения: 03.03.2019)
10. Чернов Г. В. Коммуникативная ситуация синхронного перевода // Тетради переводчика. 1975. № 12. С. 83–101.
11. Чернов Г. В. Теория и практика синхронного перевода // – М.: Международные отношения, 1978. С. 208.

Dolzhich E. A.
Departamento de Lenguas Extranjeras
Academia de Ingeniería
Universidad RUDN, Moscú
Villegas Sánchez María A.
Villegas Sánchez Ramón Jesús
Universidad de Cádiz
Instituto Cervantes, Moscú

LEY DE LA CONTINUIDAD DEL CONOCIMIENTO

Resumen

La interpretación del texto depende del conocimiento de los textos previos referentes a la misma esfera de conocimiento. En el ámbito académico la intertextualidad es el principio universal de la construcción del texto científico a nivel del contenido, ya que cualquier texto está relacionado retrospectiva y prospectivamente con otras investigaciones.

Palabras clave: ciencia, intertextualidad, conocimiento.

Abstract

The interpretation of the text depends on the previous texts' knowledge referring to the same sphere of knowledge. In the academic field, intertextuality is the universal principle of the scientific text building at the content level since any text is linked retrospectively and prospectively with other studies.

Keywords: science, intertextuality, knowledge.

El término intertextualidad tiene su origen en las teorías desarrolladas por Bajtín sobre el enunciado dialógico o polifónico. En 1967 Julia Kristeva publicó su artículo "El 'Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman'" en el cual, partiendo de las ideas de M. Bajtín sobre la "palabra ajena" y "dialoguismo", introdujo el concepto de intertextualidad que hasta ahora goza de mucha popularidad.

Según Julia Kristeva "todo texto se construye como un mosaico de citas y es la absorción y transformación de otro texto" [2, p.3].

Los textos son inherentemente intertextuales: incorporan elementos de otros textos con un propósito específico. La intertextualidad considera el texto como un tejido o una red, un terreno donde se cruzan y se ordenan textos que proceden de muy distintos discursos.

En las discusiones teóricas sobre el tema de la intertextualidad se han mostrado, en lo esencial, dos concepciones protagónicas: el modelo global del postestructuralismo, en el que todo texto aparece como parte de un intertexto universal, que lo condiciona en todos sus aspectos, y modelos estructuralistas o hermenéuticos más precisos, en los cuales el concepto de la intertextualidad es restringido a referencias conscientes, intencionadas o marcadas, entre un texto o grupos de textos presentes. Ambos modelos tienen su respectivo potencial cognoscitivo propio y sus supuestos en materia de teoría del lenguaje, teoría del texto y teoría del conocimiento [1].

En el ámbito académico la intertextualidad es el principio universal de la construcción del texto científico a nivel del contenido, ya que cualquier texto está relacionado retrospectiva y prospectivamente con otras investigaciones. De acuerdo con la ley de la continuidad del conocimiento, cada nuevo texto científico está conectado con un mecanismo complejo que realiza el almacenamiento de los conocimientos así como con la comunicación entre las personas que producen estos conocimientos. La interpretación del texto depende del conocimiento que se tenga de otros textos. La intertextualidad activa en el lector el conocimiento que tiene almacenado en su memoria, y por ello los receptores de los textos han

de poseer una información previa para poder entender los textos nuevos.

En la superficie del texto científico la intertextualidad dispone de un conjunto de marcadores capaces de identificar el conocimiento prestado dentro del conocimiento científico nuevo, lo cual se considera indispensable en el discurso académico que exige se usen principalmente los marcadores explícitos.

Los medios para hacer actualizar la intertextualidad dentro del texto científico son los siguientes:

1) las inserciones intertextuales que reproducen el fragmento prestado en la superficie de la estructura del texto nuevo y se manifiestan por la cita, el estilo indirecto, la incorporación de una palabra o combinación de palabras prestadas:

“El primer teorema de Hohenberg y Kohn supone el nacimiento de la teoría del funcional de la densidad, y se enuncia así: ”Cualquier observable de un estado estacionario fundamental no degenerado puede ser calculado, en principio de forma exacta, a partir de la densidad electrónica de este estado fundamental” [4, p.22].

Los fragmentos citados se marcan normalmente por las comillas, así como por medio del cambio de fuente de caracteres, cursiva.

2) las inserciones intertextuales que no reproducen fragmentos prestados dentro de la estructura del texto nuevo, sino remiten al lector a la fuente de información, al pretexto anterior y representan referencias. Los marcadores formales de referencias son paréntesis, corchetes, cifras de distintos registros, símbolos:

“Algunos estudios basados en luminiscencia, espectroscopia Raman, espectrometría de masas, detección electroquímica y otros métodos han sido descritos.^{11,12}” [3, p. 5-XIV].

3) la intertextualidad puede manifestarse por el cambio del sistema verbal:

“Otros métodos también utilizados en la solidificación de óxidos, como Edge Defined Film Fed Growth (EFG) o Micro pulling down, utilizan crisol y extraen el fundido” [2].

En este caso el marcador de la intertextualidad es la misma pertenencia a otro sistema verbal.

El tipo de las inserciones intertextuales y su frecuencia dependen, en primer lugar, del tipo del texto nuevo. Por ejemplo, en el caso del artículo analítico las más recurrentes son las citas fragmentarias y las oraciones en estilo indirecto, lo que se explica por la posibilidad de proporcionar la información y analizarla, es decir, combinar las funciones informativas y analíticas.

Bibliografía

1. Adil Barrada. Intertextualidad y traducción: la alusión como elemento primordial en la traducción de los textos literarios del árabe al español. Revista de estudios filológicos “Tonos”, Nº 13, 2007.

2. Kristeva, J (1997) “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela”, en: Navarro, D. (1997), p. 3.

3. Merino, Rosa I. Cerámicas eutécticas solidificadas direccionalmente para fotónica y electrocerámica. Revista de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas, Químicas y Naturales de Zaragoza, ISSN 0370-3207, Nº 61, 2006, p. 52.

4. Moreno Coronado Martha M. Estudio DFT de la reacción: acetona y peróxido de hidrógeno para la formación de triacetona triperóxido de Cartagena. Facultad de ciencias exactas y naturales, 2014.

5. Trujillo del Valle, Cristina. Estudio de Enlaces y Reactividad Unimolecular de Dicationes Orgánicos en Fase Gas. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Madrid, 2008, p.22.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Истракова Мария Александровна
Педагог ДО, Российский университет дружбы народов, Москва

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности применения активных и интерактивных методов обучения иностранному языку на занятиях. Представлена проблема использования интерактивных методов как современной трактовки активных методов обучения. **Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, активные методы обучения, иностранный язык, ИКТ.

FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MODERN INTERPRETATION OF ACTIVE TEACHING METHODS

Istrakova M.A.,
Teacher, RUDN University, Moscow

ABSTRACT

The article discusses the features of a foreign language active and interactive teaching methods usage in the classroom. The problem of using interactive methods as a modern interpretation of active teaching methods is also presented.

Keywords: interactive teaching methods, active teaching methods, foreign language, ICT

Термин «активные методы и формы обучения» применяется в контексте обучения иностранному языку уже долгое время. Активный метод – это форма взаимодействия преподавателя и

обучающихся, носящее активные характер, в ходе которого студенты выступают в роли активных участников занятия. Деятельность учащихся в ходе активных методов обучения несет продуктивный, творческий, поисковый характер. Обучение при этом превращается в произвольную деятельность учащихся по наработке и преобразованию собственного опыта.

Активные методы обучения характеризуются способностью учащихся активно участвовать в учебном процессе, во-первых, и полным пониманием изученного материала, во-вторых. Эти характеристики взаимосвязаны. Студенты только тогда будут активны в процессе обучения, когда будут полностью понимать изучаемый материал. Данные требования важны и для обучения, и для воспитания, и для развития познавательных способностей. Выбирая методы обучения при изучении ИЯ, нужно учитывать потребность формирования у обучаемых коммуникативных компетенции и комплекса общекультурных компетенций, необходимых для осуществления межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации, а также для обеспечения требуемого качества на всех его этапах [9].

Данный термин включает в себя группу педагогических технологий, позволяющих достигать высокого уровня активности учебной деятельности студентов. Следует сказать, что в последние годы широкое применение получил термин «интерактивное обучение». В настоящий момент одна из главных составляющих процесса обучения - развитие личности студента и повышение уровня активности. Исходя из этого, появляется необходимость создать нужные педагогические технологии. Необходимо создать условия обучения, повышающие стремление учащихся приобретать новые результаты работы и успешно применить их в практической деятельности [6].

Следует заметить, что некоторые исследователи не разделяют активные и интерактивные методы. Однако, на наш взгляд, в этих методах есть некоторая общность, но отождествлять их нельзя, они отличны друг от друга. Интерактивный метод обучения является наиболее современной формой активного метода. Понятие «интеракция» (от англ. interaction - взаимодействие) впервые возникло в социологии и социальной психологии. В психологии интеракция - это взаимодействие, влияние людей или воздействие групп друг на друга в качестве непрерывного диа-

лога. Джон Мид считал, что в социальной психологии интеракция – непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью которой признается способность человека "принимать роль другого", представлять себе (ощущать), как его воспринимает партнер по общению (или группа) [6, с.22].

Сейчас в педагогике термин «интерактивное обучение» понимают как способ познания, используемый в формах взаимодействия обучающихся: учащиеся обмениваются информацией, коллективно ищут выход из проблемы, совместно моделируют ситуации, дают оценку действиям одноклассников и своим собственным, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [8, с.16].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что в процессе использования интерактивных методов возникает среда, определяемая взаимодействием участников, равенством их аргументов, а также возможностью взаимной оценки и контроля.

Задачами интерактивного метода обучения являются:

- улучшение качества образовательного процесса, получение отличных результатов;
- повышение мотивации к освоению предмета;

- формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений;
- обучение владением современными техническими средствами и технологиями восприятия и обработки информации;
- привитие и совершенствование способности самостоятельно находить информацию и определять ее достоверность;
- сокращение объема классной работы и увеличение объема самостоятельной деятельности студентов [1].

Принципы интерактивного обучения это:

- диалогическое взаимодействие;
- работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;
- активно-ролевая (игровая) деятельность;

- тренинговая организация обучения.

Ранее было сказано, что термин «интерактивный» указывает на взаимодействие, то есть на процесс беседы или диалога с кем-либо. По - другому, интерактивный метод базируется на расширенном взаимодействии студентов не только с преподавателем, но и между собой, при этом доминирует активность учащихся в процессе обучения.

Роль преподавателя в интерактивных занятиях - направление деятельности студентов на достижение учебных задач . Преподаватель также разрабатывает план занятия [4].

Впервые интерактивные методы обучения стали использоваться в 20-е годы XX века. Вопросами интерактивных методов обучения занимался В.А. Сухомлинский в 60-ые года. В 70-80-е годы эти исследования были продолжены Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталовым, Е.Н. Ильиным и др. Основным понятием, заключающим в себя смысл интерактивных методов, является «взаимодействие». Взаимодействие - непосредственная межличностная коммуникация, ее важнейшей особенностью считается способность человека "принимать роль другого", представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа,

и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [10].

Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, в учебный процесс в равной степени должны быть включены активные и интерактивные формы проведения занятий. Это подтверждает то, что образовательное сообщество разграничивает данные понятия. Однако, следует точно определять: какие занятия активные, а какие - интерактивные. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по любому из направлений подготовки основная активная форма развития профессиональных компетенций - семинарские занятия. Следует напомнить, что в государственном стандарте виды учебной деятельности (лекция и семинар) и методы, использующиеся при их осуществлении, смешиваются. Мы считаем, что лекция является примером применения активного метода. Применение интерактивного метода при таком типе занятий маловероятно, потому что взаимодействие как преподавателя со студентами, так и студентов друг с другом невозможно [9].

Выделяются следующие типы лекций:

- Информационная (используется объяснительно-иллюстративный метод изложения), традиционный вид лекций в высшей школе.
- При проблемной лекции изложение материала идет через постановку проблемных вопросов, задач или ситуаций. При этом познание осуществляется через поиск, диалог, сотрудничество с преподавателем в процессе анализа и сравнения точек зрения и т. д.
- Лекция-визуализация - визуальная подача материала с помощью средств ТСО или аудио-, видеотехники с комментированием демонстрируемых наглядных материалов.
- Лекция-диалог осуществляется через изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например, представителей двух научных направлений и т. д.
- Лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками)

стимулирует обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции, как правило, проводится мониторинг знаний студентов и работа над допущенными ошибками.

- Лекция-конференция - научно-практическое занятие, на котором прослушиваются сообщения студентов по предварительно оговоренной тематике в рамках учебной программы. Подвод итог, преподаватель уточняет информацию, формулирует основные выводы.
- Лекция-консультация - это изложение материала по типу "вопросы-ответы" или "вопросы-ответы - дискуссия";
- Суть лекции-презентации заключается в постановке основных вопросов лекции, требующих повышенного внимания. Информация дается в наглядной форме, с применением программы PowerPoint [3].

Общеизвестно, что интерактивные методы обучения базируются на личном контакте обучающихся между собой и преподавателем. Исходя из этого, считаем, что наиболее эффективно используется этот метод при проведении практических занятий или семинаров. При этом наиболее часто используемыми при

проведении таких занятий дискуссии, деловые и ролевые игры, мозговой штурм, тренинги, кейс-метод, занятия в игровой форме.

Интерактивность на занятии обуславливается заменой теоретических вопросов на практические задания и решением проблемных ситуаций. Перед студентами разыгрываются ситуации, приближенные к жизни. Студентам дается определенная задача, требующая разрешить ту или другую проблему. Таким образом, студенты глубоко вовлекаются в процесс обучения.

Наиболее популярная форма проведения интерактивных занятий - ролевая игра, это игра, позволяющая студентам выполнять определенные ролевые функции и действия, требующие принятия решения. Ролевая игра - имитирование участниками поведения в полном соответствии с полученной ролью. Правильно организованная ролевая игра позволяет наиболее полно развивать навыки принятия решения.

Не менее эффективной формой является деловая игра, которая развивает у студентов профессиональное мышление, появляются навыки активного применения теоретических знаний на жизни. Деловая игра развивает умение работать в коллективе, дискутировать и публично выступать.

Активно сейчас применяется игра по кейс-методу, это исследование и анализ реальных ситуаций с последующим планированием допустимых решений проблемы.

Эффективной формой стимулирования творческой активности студентов является мозговой штурм, его суть сводится к тому, что до начала работы со студентами преподаватель ставит проблему, спрашивает у студентов целый ряд вопросов, чтобы получить ответы. На занятии обучающиеся обсуждают возможные пути разрешения данной проблемы. В конце занятия совместно озвучиваются итоги и выбираются наиболее интересные и творческие идеи.

Применение интерактивных методов в процессе обучения позволяет преподавателю решать следующие задачи:

- ориентироваться на все уровни познания;
- повысить активную роль обучающихся;
- задействовать внутренние источники мотивации обучающихся;
- наиболее максимально повысить процент усвоения знаний [5, 7].

Опыт многих преподавателей говорит об эффективности применения интерактивных методов как одного из способов развития интеллекта и критического мышления обучающихся. Основа интерактивных методов включает в себя активизацию самостоятельного интереса к познанию и развития творческого мышления в процессе обучения, дает возможность получать от всего этого удовлетворение. Интерактивные методы основываются на личном опыте студентов.

Их использование дает целый ряд преимуществ. Такие занятия позволяют активно включить всех обучающихся в непосредственную работу, каждый принимает посильное участие в разрешении проблем, а в результате даже слабые студенты начинают верить в собственные силы, а сильные, помогая освоить сокурсникам материал, извлекают пользу и для себя пользу. Работая в интерактивной форме, студенты формируют коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству и взаимодействию, критическое мышление, что необходимо для их будущей профессиональной деятельности [2].

Сейчас термин «интерактивное обучение» иностранному языку все чаще используется применительно к информационным технологиям, дистанционному образованию, использованию Интернет ресурсов и работе в режиме онлайн и т.п..

Исходя из вышесказанного, мы можем заявить, что интерактивные методы – современная трактовка активных методов обучения, так как последние впитали в себя главные черты и принципы активных методов, но с большими возможностями для взаимодействия студентов и преподавателя, благодаря современным технологиям. По нашему мнению, применение ИКТ в обучении позволяет создать новые возможности реализации творческого потенциала учащихся.

Список литературы

1. Артамонова Л.А. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов/Л.А. Артамонова, М.В. Архипова, Е.В. Ганюшкина, Л.К. Делягина, М.В. Золотова, Т.В. Мартянова-Н.Новгород: НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2012.

2. Горошко Е.И. Презентация «Интернет-технологии в образовательном процессе в вузе». 2009. – Режим доступа: <http://www.slideshare.net/annamolodykh/internet-tekhnologiiivobrazovatelnomprocessevvuze>.
3. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж, 1998. – С. 186-195.
4. Потапова Н.В. Интерактивные методы обучения на уроках английского языка как средство развития коммуникативной компетентности обучающихся. Методическое пособие для преподавателей иностранного языка/Н.В. Потапова – Кемерово, 2009. – 16с.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностран. Языки в школе. -2001.-№2, 3.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.
7. Сысоев П.В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе/Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. 2009. № 5. С. 2–8.

8. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие/С.Б. Ступина – Саратов:Наука, 2009. – 56 с.
9. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Дис. ...доктора. пед. наук, СПб, 2000. – 397 с.
10. Borau, K., Ullrich, C., Feng, J.J, & Shen, R.M. Microblogging for language learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence. In M. Spaniol et al. (Eds.), 8th International Conference on Web based Learning- ICWL 2009. 2009. Berlin Heidelberg: Spinger-Verlag

Gedanken zur Theorie des Übersetzens – ein Exkurs über die „gute Übersetzung“

Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten in einer Verwaltung. Ihre Aufgabe besteht darin, alle Arbeitsprozesse aus einer manuellen Bearbeitung in eine digitale Verarbeitungsform zu übertragen. Das Ziel Ihres Projektes ist es also, aus vielen Papieraktenreihen übersichtliche, automatisierte und per digitale Datenverarbeitung verfügbare Abläufe zu schaffen. Um dieses Ziel zu realisieren, arbeiten Sie mit einer Softwarefirma zusammen. Diese Firma baut für Sie entsprechende Programme, schreibt Codes. Damit Sie das tun kann, müssen Ihre Arbeitsprozesse modelliert, sprich visualisiert werden. Daraus schreiben die Programmierer Codes, also Programme. Sie setzen sich folglich mit den zuständigen Programmierern zusammen und beginnen ihre Arbeitsprozesse zu erläutern. Sie reden von *Antragsverfahren*, *Kontierungen*, *Fehlbescheiden* oder *offenen Anträgen*. Die Programmierer versuchen Sie zu verstehen und das Verstandene in die ihnen eigene Fachwelt

zu übertragen. Sie hören jetzt Begriffe wie *Frontend*, *Backend*, *Quelltexte*, *Bugs* oder *Bugtracking*. Als Ergebnis der Sitzung gehen Sie als auch die Programmierer aus dem Gespräch, ohne dass ein sinnhaftes Arbeitsergebnis zustande gekommen ist, denn sie haben sich gegenseitig schlichtweg nicht verstanden, auch wenn Sie beide die gleiche Sprache gesprochen haben. Warum? Weil Ihnen ein Übersetzer fehlte, eine Person, die beide fachsprachlichen Welten versteht und aus der einen in die andere übersetzen kann.

Nun, das ist wahrlich nicht schwer, das englische Wort *bug* als *Fehler* zu übersetzen denken Sie? Denn ein *Fehler* bedeutet in Ihrer Verwaltungssprache, dass ein Aktenbescheid falsch ausgestellt wurde, also einen *Fehlbescheid* darstellt. Sind Sie sicher, dass in der Welt der Programmierer ein *Fehler* genau das gleiche bedeutet oder könnte es sein, dass damit wohl eher ein *Fehlverhalten von Programmen* beschrieben wird, die in einem Bugtrackingverfahren zur Analyse erfasst und dokumentiert werden? Ein Wort, mehrere Bedeutungen. Und wenn das innerhalb einer Sprache so komplex ist, wie verhält es sich dann, wenn von einer

Ausgangssprache in eine Zielsprache übersetzt werden muss? Gibt es überhaupt eine Eineindeutigkeit in der Übersetzung?

Die Übersetzungstheorie Mitte des 20. Jahrhunderts ging davon aus, dass, wie in der Linguistik, alles klar analysierbaren Regeln folgt. Diese analytischen Regeln ließen sich in den unterschiedlichen Sprachen eindeutigen Elementen zuordnen. Laut **Translationslinguistik** gab es demzufolge nur eine „richtige“ und eindeutige Übersetzung, denn erstens hat jedes Element in der Ausgangssprache ein eindeutiges Element in der Zielsprache. Das wird durch den Fachbegriff *Äquivalenz* zum Ausdruck gebracht. Zweitens erhob die Translationslinguistik den Anspruch, möglichst viele Elemente einer Sprache im Ausgangstext der Zielsprache zuzuordnen, was unter *Invarianzen* zusammengefasst wurde. In der Translationslinguistik der 1970er und 1980er verfestigte sich zudem die Idee – bedingt durch Computer gesteuerte, automatisierte Datenverarbeitung – dass maschinelle Übersetzungen auf der Grundlage der beschriebenen Eineindeutigkeit das Ziel in der Übersetzungswissenschaft sein muss. Erste Ideen einer *computer-aided translation*

(CAT-Tools) wurden in den 1970er Jahren beschrieben (u.a. Albrecht, J. (1990). „Invarianz, Äquivalenz, Adäquatheit“. In: R. Arntz, G. Thome (Hrsg.) Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilsszum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 71-81; Catford, J. C. (1965). A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics. Oxford: UP; Chan, Sin-wai (2017). The future of Translation Technology: Towards a World without Babel, Routledge: London; Jäger, G. (1975). Translation und Translationslinguistik. Halle: VEB Niemeyer, Seite 175; Mounin, G. (1967). Die Übersetzung: Geschichte. Theorie, Anwendung. München: Nymphenburger; Nida, E. (1964). Towards a Science of Translating. Leiden: Brill; Siever, H. (2010). Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000, Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 8: Frankfurt).

Allerdings ging dieser Ansatz der Translationslinguistik nicht von einem einheitlichen Äquivalenzbegriff aus,

sondern unterschied zwischen dem *pauschalen* und dem *relativen Äquivalenzbegriff*. Bei ersterem ging man davon aus, dass der Übersetzungsprozess ein eher kommunikationswissenschaftlicher Vorgang sei, bei dem drei wesentliche Faktoren, nämlich Sender, Mitteilung und Empfänger, wichtig waren. Eine gute Übersetzung war die möglichst identische Wiedergabe des Textes aus der Ausgangssprache in der Zielsprache, d.h. formale Aspekte wie Syntax, Wortstellung oder Idiome sollten sich genau wiederfinden. [formale Äquivalenz]. Unter dem *pauschalen Äquivalenzbegriff* verstand sich aber auch die Idee, dass zwar die formalen Kriterien einzuhalten seien, der übersetzte Text in der Zielsprache aber dennoch nicht als Übersetzung erkennbar zu sein hatte [dynamische Äquivalenz] (Nida. 1964). Der *relative Äquivalenzbegriff* bezieht sich auf alle Aspekte der Sprache: Lexik, Syntax, Metaphern, Informationsgliederungen, Isotopie, Einzelvorstellungen oder auch Muster. Besonders Jäger prägte Mitte der 1970er Jahre diesen Ansatz. Jäger ging davon aus, dass sich Texte in ihrem kommunikativen Wert voneinander unterscheiden, d.h. durch unterschiedliche Effekte, die ein Text hervorrufen

kann. Und diesen kommunikativen Wert eines Textes galt es beizubehalten. [kommunikative Äquivalenz] (Jäger, G. (1975). Translation und Translationslinguistik. Halle: VEB Niemeyer).

Weiter vorangetrieben wurde dieser statische Translationsbegriff von Erwin Koschmieder, der die Übersetzung zu einem Sprachverwendungsprozess degradierte, der nach starren Gesetzmäßigkeiten abläuft. Er reduzierte damit den Übersetzungsvorgang sprachlich auf seine linguistischen Instrumentarien (Koschmieder, E. (1965). „Das Problem der Übersetzung“. In: E. Koschmieder: Beiträge zur allgemeinen Syntax, Heidelberg, Universitätsverlag. S. 70-89). Folgen wir also diesem Ansatz, dann würde sowohl in unserer Verwaltungssprache als auch in der Programmierwelt das Wort *Fehler* eineindeutig sowohl als Zeichen als auch als das Gemeinte in der Ausgangssprache zum demselben Gemeinten in der Zielsprache, also als *ошибка* übersetzt werden können. Und alle verstünden genau dasselbe darunter.

Da das aber eben nicht der Fall ist und die Übersetzung mehr als die bloße Reduktion auf ein *tertium comparationis* ist,

haben die semiotische Zeichentheorie, die Generative Transformationsgrammatik oder auch die Universalientheorie beschrieben und damit wesentliche Anstöße zur Entwicklung einer modernen Übersetzungstheorie gegeben. *Fehler* ist eben nicht das gleiche Gemeinte wie *bug*, *Fehlbescheid* oder *ошибка*.

Eine Weiterentwicklung erfuhr die Translationslinguistik in den 1980er Jahren durch die **Skopostheorie** von Katharina Reiß und Hans J. Vermeer (Vermeer, H.-J. / Reiß, K. (1984). Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer). Hierbei handelt es sich um eine funktionale Übersetzungstheorie, die einem pragmatischen und an den Bedarfen des Auftragsgebers orientierten Ansatz folgte. Grundlage der Theorie sei das „Ziel“ bzw. der „Zweck“ der Übersetzung, angelehnt an das griechische Wort „skopos“. Man orientierte sich an der Wirkung des Zieltextes auf den Empfänger. Folgt man diesem Translationsansatz, hat man sich in der Übersetzung vom Original zu lösen und den Text so zu übersetzen, dass seine Wirkung erhalten bleibt bzw. so übersetzt wird, dass der Auftraggeber zufrieden gestellt wird und seine Wünsche

Berücksichtigung finden. Dieser Ansatz könnte auch als Erweiterung des kommunikativen Äquivalenzbegriffes verstanden werden. Gehen wir also zu unserem Ausgangsbeispiel zurück, so würde das Wort „Fehler“ so übersetzt werden, wie der Auftraggeber es wünscht. So könnte *bug* als *ошибка* oder als *ошибка при передаче данных*, als *ошибка программирования*, als *ошибка в программе* oder auch als *программная ошибка* übersetzt werden. Ist damit aber ganz genau das gemeint, was im Ausgangstext steht? Und wie stark darf der Auftraggeber den Inhalt einer Übersetzung beeinflussen, indem die Wirkung des Ausgangstextes den Wünschen für den Zieltext angepasst wird? Bei unserem aus dem allgemeinen Kontext herausgenommenen Beispiel mag es noch keine allzu großen Konsequenzen haben. Handelt es sich aber um z.B. rechtsrelevante Übersetzungen wie im internationalen Vertragsrecht, dann können gewünschte Wirkungen des Auftraggebers erhebliche Konsequenzen auf den tatsächlichen Inhalt des Ausgangstextes haben.

Vermeer und Reiß entwickelten den kontrastiv-linguistisch orientierten Ansatz der Translationswissenschaft weiter und

konzentrierten sich verstärkt auf kommunikative und funktionale Ansätze. Bei ihnen rückten Empfindungen und Emotionen, die über kulturelle Symbole konnotiert sind, stärker in den Vordergrund. Das machte die Translationsdidaktik umso wichtiger, denn derjenige, der übersetzt, muss ein Experte sein, der mit den vielen Freiheiten, die die Skopostheorie mit sich bringt, umzugehen versteht. Der Übersetzer muss mit allen Herausforderungen der Übersetzung zurechtkommen und entsprechende Problemlösungsstrategien parat haben. Die übersetzende Person kann sich nicht mehr auf auswendig gelernte Strukturen und Mechanismen der Linguistik stützen, sondern muss über ein tiefgreifendes Verständnis der sich gegenseitig bedingenden Abhängigkeiten von Sprache und Kultur und Fach verfügen. Es bedeutet zudem auch, dass von einem Ausgangstext viele unterschiedliche Variationen des Zieltextes möglich sind. Es geht um Situationen; es geht um Intentionen. Ein bekanntes Übersetzungsbeispiel dieses Paradigmenwechsels ist die deutsche Neuübersetzung von Dostojewskijs *Преступление и Наказание*. Die Tübinger Übersetzerin Swetlana Geier beschäftigte sich Anfang der 1990er Jahre mit einer

Neuübersetzung des russischen Meisterwerkes und entfernte sich von dem ursprünglichen, jahrzehntelang gebrauchten Titel *Schuld und Sühne*. Sie übersetzte den Titel nun als *Verbrechen und Strafe* (Busch, U. (7. Januar 1994). <https://www.zeit.de/1994/02/uebertretung-und-zurechtweisung>; aufgerufen am 8. August 2019). Geier ging es nicht um die formal korrekte Übersetzung, sondern darum, dass der Inhalt des Buches beim Leser richtig ankommt. Ihr ging es vor allem um die Darstellung des Prozesses und der Entscheidungen, die im Roman von den Protagonisten getroffen wurden. Diese übertrug sie in ihre Übersetzung. Die Übersetzungstheorie hatte sich folglich weg vom eigentlichen Text [Sprache] und von den kognitiven Prozessen [Methoden und Strategien] hin zum Individuum entwickelt. Der Übersetzungsprozess bzw. die Aktivitäten während des Übersetzens und den im Ausgangstext enthaltenen Metakontexten, die im Zieltext formuliert werden sollten, rückten in den Fokus. Die sozialen Handlungen des Übersetzers, die dieser auszuführen hat, um den Übersetzungsprozess durchzuführen, ließen die Übersetzung zu einem Vermittlungsprozess werden und den Übersetzer mit der

Übersetzung eine Vermittlungsleistung erbringen, die zudem stark von interkulturellen Aspekten geprägt wurde. Dieser modernere Ansatz wurde von der Finnin Justa Holz-Mänttari 1984 als **Theorie des translatorischen Handelns** definiert (Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedakatemia; Holz-Mänttari, Justa (1986): „Translatorisches Handeln -theoretisch fundierte Berufsprofile“. In: Snell-Hornby (Hrsg.) (1986): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke, 348-374). In dieser Theorie tritt der Übersetzer als professioneller Experte auf, der die Situation zur Übersetzung genau analysiert, um erst dadurch zu einer adäquaten Übersetzung zu gelangen. Es handelt sich bei der Handlung des Übersetzens nicht mehr um eine bloße Übertragung des Ausgangstextes in den zielsprachlichen Text. Durch das Übersetzen entsteht eine interkulturelle Neuschöpfung, d.h. die Inhalte des Ausgangstextes werden über interkulturelle Barrieren hinweg in einen adäquaten Zieltext verwandelt. Dabei ist das aktive translatorische Handeln des Übersetzers von der Aufgabenstellung des Auftraggebers beeinflusst. Der Übersetzer muss zu

einem außersprachlichen Experten werden, der neben den sprachlichen Komponenten sowohl die interkulturellen als auch fachlichen Herausforderungen zu meistern versteht. Der Übersetzer schreibt keinen Zieltext mehr, er entwirft und designt. Der neu entstehende Zieltext ist nach dieser Auffassung eher ein kulturell neugeschöpftes. Denn der Übersetzer als Experte tritt zusätzlich in Interaktion mit dem Auftraggeber und berät diesen zudem, ob der Übersetzungsauftrag überhaupt sinnvoll erscheint. Damit sollen Missverständnisse und Ablehnung des Übersetzungsproduktes vermieden werden. Was ist damit gemeint?

Stellen Sie sich bitte einen Hersteller von Babynahrung vor. Dieser entwirft zur Vermarktung seiner Produkte eine Kampagne, die in Westeuropa wunderbar funktioniert: Auf einem Bild ist links ein weinendes Kleinkind zu sehen. Dieses erhält die Babynahrung und lächelt am rechten Bildrand glücklich und zufrieden. Nun expandiert der Hersteller in die arabische Welt und da die Vermarktungskampagne in Westeuropa wunderbar funktioniert, möchte er diese einfach nur übersetzen lassen und in der arabischen Welt anwenden. Gesagt getan. Doch das Produkt erfährt nicht den gleichen

Erfolg in der arabischen Welt. Im Gegenteil, es wird abgelehnt. Was ist geschehen? Links das unglückliche Kind, welches nach dem Verzehr der Babynahrung rechts glücklich und zufrieden lächelt. Die Antwort ist einfach: Der Übersetzer der Kampagne ist seiner interkulturellen Vermittlungsleistung nicht nachgekommen, denn in der arabischen Welt wird nicht von links nach rechts, sondern von rechts nach links gelesen. Aus einem glücklichen und zufriedenen Kleinkind wurde in dieser Übersetzung durch die Babynahrung ein trauriges und unglückliches. Der Übersetzer hatte den Übersetzungsauftrag nicht professionell in den Gesamtkontext eingeführt.

Folgt man den Ansätzen von Holz-Mänttari, dann muss ein Übersetzer den Bedarf spezifizieren, diesen auf interkulturelle Handlungen projizieren, den Gesamtprozess kontrollieren und gleichzeitig kontextuell recherchieren. Das Recherchierte wiederum muss entsprechend angewendet werden. Dem Auftraggeber sind die Entscheidungen zu erläutern und der Gesamtprozess sollte immer wieder angepasst werden.

Unsere Arbeitswelt wandelt sich stetig. Und so wandelt sich auch die Arbeit mit und für Übersetzer. Gab es in den 1970er Jahren bereits erste Ansätze der *computer-aided translation* (CAT-Tools), so sind aus unserer heutigen Arbeitswelt das Internet und die damit einhergehenden Formen kollaborativer und digital unterstützter Übersetzungsarbeit nicht mehr wegzudenken. Gab es in den 1980er und 1990er Jahre vor allem Datenbanken, die als Datensammlungen das Übersetzten erleichterten, so begann mit den 2000ern das miteinander vernetzte und kollaborative Übersetzten Einzug zu halten. Aus den eher statischen CAT-Tools wurden Online-Plattformen, über die Übersetzer server-, web- oder cloud-basiert interagieren können. Neben den CAT-Technologien gesellten sich MTs [machine translation], CMS [Content Management Systems] oder auch TMS [Translation Management Systems]. Teamübersetzungen, wie es seit 1993 die russische Plattform MULTITRAN anbietet, werden möglich. Damit erweiterte sich der professionelle Expertenstatus eines Übersetzers. Neben einer mindestens zweisprachlichen linguistischen Kompetenz,

sind Sach- und Fachkompetenz erforderlich, die von interkulturellen Fähigkeiten ergänzt werden. Zudem sind Recherchefähigkeiten, der Umgang mit modernen digitalen Medien zur Be- und Verarbeitung von Übersetzungen als auch strategisches Denken und Handeln zur Interaktion mit dem Auftraggeber notwendig (Cronin, M. (2013). *Translation in the Digital*, Routledge: London). Und braucht es heutzutage noch den Menschen als Übersetzer, wenn seit 2006 Google Translator die moderne Sprachindustrie eingeleitet hat (Austermuehl, F. (2011). *On Clouds and Crowds: Current Developments in Translation Technology*. T21N – Translation in Transition 9: pp. 2-26)?

Lassen sie uns einen Test machen und zum ursprünglichen Beispiel zurückkehren, zu unserem *Fehler* in der Verwaltungs- und IT-Welt. In der Verwaltungssprache meinten wir einen *Fehlbescheid* und in der Welt der Programmierer das *Fehlverhalten von Programmen*. Google gibt uns für das erste Wort die Übersetzung *наверное решение* und für das zweite *неправомерное поведение программ* (<https://translate.google.com/?hl=de#>

view=home&op=translate&sl=de&tl=ru&text=Feh-
lverhalten%20von%20Programmenaufgerufen am 9. Au-
gust 2019). Sind wir absolut sicher, dass das die kontextual
korrekte Übersetzung ist oder meinen wir nicht doch
ошибка при передаче данных, als *ошибка программиро-*
вания, als *ошибка в программе* oder auch als *программная*
ошибка? Und ist ein *Fehlbescheid* nicht eher eine *неверное*
решение управления? Wir könnten unendlich viele weitere
Übersetzungsvariationen suchen und wüssten doch, dass
ohne den menschlichen Übersetzer das für den Zieltext not-
wendige Verständnis fehlte. Moderne Technologien er-
leichtern das Übersetzen von Texten. Der Übersetzer kann
auf eine Vielzahl von Datenbanken und Strategien zurück-
greifen, die entweder im translatorischen Neuschöp-
fungsprozess helfen oder auch den fertigen Designtext edi-
tieren. Sie sind wichtige Instrumente, um die Informationen
des Ausgangstextes in einen adäquaten Zieltext zu übertra-
gen, die der Auftraggeber verstehen und antizipieren kann.
Aber auf den Menschen als handelnde Person im
Übersetzungsprozess kann bisher noch nicht verzichtet
werden, denn es sind die Ideen und die sich daraus

ergebenden kognitiven Synergien menschlicher Handlung
erforderlich, um eine gute Übersetzung anzufertigen.

Виды контроля в процессе обучения иностранному языку.

Кожина Екатерина Владиславовна

Москва, РУДН

kozhina1293@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные виды контроля в процессе обучения иностранному языку: неформальный (текущий), формальный и самоконтроль. Каждый вид контроля имеет свои особенности. Правильный подбор видов контроля на занятиях по иностранному языку способствует формированию языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: виды контроля, неформальный, формальный, самоконтроль, языковая компетенция учащихся.

Types of control in foreign language learning.

Kozhina E.V.

ABSTRACT

The article discusses different types of control in foreign language learning: informal, formal and self-control. Each type of control has its own features. The correct choice of types of control in foreign language lessons contributes to the formation of students' linguistic competence.

Keywords: types of control, informal, formal, self-control, students' linguistic competence.

Педагогический контроль обеспечивает повышение качества изучения иностранного языка, формируя языковые компетенции учащихся. Выбор вида контроля обусловлен целями обучения, он диктует ход этапов занятия и определяет результаты занятий.

Педагогической наукой разработан ряд классификаций видов контроля. В работах Артемова В.А., Беляева Б.В., Бима И.Л., Гальскова Н.Д., Зимней И.А., Карпова И.В., Копылова В.В.,

Коряковцева Н.Ф., Миньяр-Белоручева Р.К., Мусницкой Е.В. различают такие формы контроля, как неформальный, формальный и самоконтроль. Данная классификация строится на степени включённости обучаемого в осуществление контроля.

Неформальный (текущий) контроль может осуществляться и в аудиторное, и во внеаудиторное время и затрагивать как языковые факторы (например: устные и письменные домашние задания, письменные лексические и грамматические задания, деятельностные задания по говорению, чтению, слушанию и письму и др.), так и неязыковые (например: старательность, отношение к изучению языка, участие в работе на занятии, работа в группе, пунктуальность, организованность, презентабельность ответа и другие). Он представляет собой, во-первых, метод сбора информации о деятельности учащихся в условиях обычных занятий; во-вторых, систему, характерную для конкретной ситуации обучения языку; в-третьих, часть общей программы контроля, которую следует строить как сбалансированную систему принятия решений. При этом неформальный контроль не следует рассматривать в отрыве от других видов контроля. Он не должен быть подменой формального и самоконтроля, поскольку не является единственным способом получения информации о том, как учащиеся изучают иностранный язык. Было бы преувеличением утверждать, что неформальный контроль дает основание для объективных выводов о степени обученности учащихся, равно как и то, что он является видом контроля, которому не требуется каких-либо критериев для вынесения суждений об успешности учащихся в изучении иностранного языка. Кроме того, невозможно создать какую-то единую систему, которая могла бы применяться всеми преподавателями, поскольку им приходится работать в

разных учебных заведениях и в различных образовательных контекстах (например: на базовом или профильном уровнях; в ситуации изучения первого или второго иностранного языка). [1; 3]

При формальном контроле – тестирование, сдача экзамена, создаются такие условия, в которых учащиеся чувствуют себя проверяемыми. Задача неформального контроля состоит в том, чтобы его осуществление не создавало бы таких условий. Поскольку неформальный контроль осуществляется в течение всей четверти, учебного года, то он носит непрерывный характер.

На занятиях преподаватели интуитивно контролируют то, как учащиеся говорят, слушают, читают и пишут на изучаемом языке. Педагоги замечают, у кого из учащихся это получается хорошо, а кто испытывает трудности. У них также формируется представление о том, каково отношение обучаемых к учению, сколько усилий они прикладывают и насколько активны при выполнении различных заданий. Однако необходимо систематическое наблюдение для эффективного осуществления неформального контроля. Во-первых, требуется определить, что подлежит контролю, поскольку очевидна невозможность постоянно контролировать всю деятельность учащихся. Во-вторых, следует установить критерии оценки, но не ограничиваться просто впечатлениями. И, наконец, важно связать неформальный контроль с формальным и самоконтролем. [5]

Традиционно неформальный контроль видится лишь в проверке письменных домашних заданий и наблюдении во время занятий за тем, заняты ли обучаемые, нужна ли им помощь преподавателя. Вместе с тем неформальная обстановка обычного занятия предоставляет ему уникальную возможность для контроля. Во-первых, именно здесь можно получить наиболее важные данные о процессе изучения иностранного языка. Во-вторых, именно

здесь можно отслеживать то, как учащиеся используют изучаемый язык, как совершенствуются их умения говорить, слушать, читать и писать на нем. Однако время для осуществления неформального контроля ограничено, поскольку преподавателю приходится уделять значительное внимание управлению учебным процессом и достижению целей занятия. Время на проверку письменных работ после занятия также ограничено, поскольку преподавателю нужно планировать последующие занятия и создавать материалы для них. Представляется целесообразным определиться с тем, чему следует уделять больше внимания, когда выставить отметки, а где можно обойтись общим впечатлением. [2]

Значимость роли неформального контроля особенно очевидна в тех случаях, когда формальный контроль проводится в минимальной степени. Соотношение этих двух видов контроля часто регулируется учебным заведением. В последнее время, однако, право установления этого соотношения и процедуры оценки обученности учащихся представляется самим преподавателям иностранных языков.

Формальный контроль призван обеспечить информацию о том, насколько достигаются цели обучения. Тесты и экзамены, реализующие формальный контроль, предназначаются, с одной стороны, для оценки того, как обучаемые умеют выполнять специфические коммуникативные задания, то есть насколько они владеют изучаемым языком, а с другой – для оценки того, насколько учебный курс отвечает целям, которые ставились при его разработке, то есть отвечает ли он потребностям школьников как изучающих язык и как его пользователей.

Тип теста	Назначение
-----------	------------

1. Установочные тесты (entry/placement tests)	Каков должен быть уровень обучения/какой уровень должен быть достигнут: например, знакомые каждому учителю английского языка Beginner, Elementary, Lower Intermediate, Intermediate, Advanced or Proficiency или универсальные для всех языков A1, A2, B1, B2, C1, C2?
2. Тесты успешности изучения курса (progress/achievement tests)	Что учащиеся усвоили в процессе изучения и по окончании курса?
3. Тесты владения языком (proficiency tests)	Что учащиеся умеют делать на иностранном языке?
4. Диагностические тесты (diagnostic tests)	Каковы проблемы учащихся в изучении и использовании языка?

В представленной таблице приведены четыре основных типа тестов, реализующих формальный контроль, и особое назначение каждого из них. Именно их главная функция позволяет различить один тип теста от другого. Однако каждый из них может преследовать и иные задачи. Так, первые три типа теста могут быть направлены на выявление слабых сторон учащихся.

Собственно диагностические тесты следует применять весьма осторожно. Необходимо стремиться к тому, чтобы такие тесты не оказывали негативного воздействия на учебный процесс, ибо, они нередко создают атмосферу напряженности, а порой и недоверия. [7; 4]

Самоконтроль является чрезвычайно важным источником информации о том, каковы ожидания и потребности учащихся, их проблемы, каково их отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы, и так далее. Он представляет неотъемлемую часть процесса изучения языка, поскольку, для того чтобы изучить что-либо, мы сталкиваемся с необходимостью оценить уже имеющиеся у нас знания и то, как можно обогатить их. Обычно мы делаем это подсознательно.

Настроить учащихся на самоконтроль – задача не из легких. Этим необходимо заниматься с первого дня, когда учащийся начинает изучать иностранный язык. Роль преподавателя в научении иностранному языку и, следовательно, формировании самоконтроля учащихся особенно значительна на раннем этапе. Постепенно учащийся при помощи преподавателя начинает осознавать свою возрастающую роль в изучении иностранного языка и все активнее участвует в контроле. Таким образом, происходит переход от доминирующей роли преподавателя к самоконтролю, обеспечивающему надежный фундамент для самостоятельного изучения иностранного языка, осознания необходимости овладения им как средством международного общения в академическом или профессиональном контексте. [6]

Часто преподаватели традиционно склонны игнорировать самоконтроль. Это объясняется, во-первых, отсутствием у учащихся необходимых знаний о языке, его использовании и изучении; во-вторых, недостатком времени на его осуществление; в-третьих, их неспособностью честно оценить самих себя. Такое состояние проблемы самоконтроля требует необходимости, во-первых, сделать его составной частью учебного процесса; во-вторых, подготовить учащихся к его систематическому осуществлению и связать с другими видами контроля; в-третьих, отказаться

от выставления ими самим себе оценок и избежать таким образом нездоровую конкуренцию между ними, помочь обучающимся сконцентрироваться на собственной деятельности и личной успеваемости. Последнее особо актуально для классов, в которых учащиеся обучены иностранному языку в разной степени.

Итак, при изучении иностранного языка различают несколько видов контроля: неформальный, формальный, самоконтроль. Каждый вид контроля имеет свои особенности. Неформальный контроль включает индивидуальные числовые показатели оценки в соответствии с рейтинговой шкалой по говорению, слушанию, чтению и письму, так и качественные данные о языковых факторах в виде списка критериев, которым учащийся соответствует или не соответствует. При формальном контроле – тестирование, сдача экзамена, создаются такие условия, в которых учащиеся чувствуют себя проверяемыми. Задача неформального контроля состоит в том, чтобы его осуществление не создавало бы таких условий. Поскольку неформальный контроль осуществляется в течение всей четверти, учебного года, то он носит непрерывный характер.

Формальный контроль даёт возможность определить достижение целей обучения. Формальный контроль реализуется в ответах на тестовые задания и сдаче экзаменов.

Самоконтроль – источник информации об ожиданиях и потребностях учащихся, он позволяет выявить их проблемы, отношение к учению. Результаты самоконтроля дают основание определить эффективность применяемых в учебном процессе методов, форм и приёмов. [8]

Правильный подбор видов контроля на занятиях по иностранному языку способствует формированию языковой компетенции учащихся.

Список литературы

1. Аппатова Р.С., Коржачкина О.М. Языковой и коммуникативный аспекты овладения английским языком в обобщающем курсе // ИЯШ. – 1997. – № 2.
2. Беляев Б.В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 49 – 58.
3. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М., 1974. – 110 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам.- М., 2000. – 158 с.
5. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.
6. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // ИЯШ. – 2005. – № 7. – С. 48 – 52.

7. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // ИЯШ. – 1986. – № 2. – С. 16 – 20.
8. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). – Москва: ВК, 2012. – 336 с.

Виды контроля в процессе обучения иностранному языку.

Кожина Екатерина Владиславовна

Москва, РУДН

kozhina1293@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные виды контроля в процессе обучения иностранному языку: неформальный (текущий), формальный и самоконтроль. Каждый вид контроля имеет свои особенности. Правильный подбор видов контроля на занятиях по иностранному языку способствует формированию языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: виды контроля, неформальный, формальный, самоконтроль, языковая компетенция учащихся.

Types of control in foreign language learning.

Kozhina E.V.

ABSTRACT

The article discusses different types of control in foreign language learning: informal, formal and self-control. Each type of control has its own features. The correct choice of types of control in foreign language lessons contributes to the formation of students' linguistic competence.

Keywords: types of control, informal, formal, self-control, students' linguistic competence.

Педагогический контроль обеспечивает повышение качества изучения иностранного языка, формируя языковые компетенции учащихся. Выбор вида контроля обусловлен целями обучения, он диктует ход этапов занятия и определяет результаты занятий.

Педагогической наукой разработан ряд классификаций видов контроля. В работах Артемова В.А., Беляева Б.В., Бима И.Л., Гальскова Н.Д., Зимней И.А., Карпова И.В., Копылова В.В.,

Коряковцева Н.Ф., Миньяр-Белоручева Р.К., Мусницкой Е.В. различают такие формы контроля, как неформальный, формальный и самоконтроль. Данная классификация строится на степени включённости обучаемого в осуществление контроля.

Неформальный (текущий) контроль может осуществляться и в аудиторное, и во внеаудиторное время и затрагивать как языковые факторы (например: устные и письменные домашние задания, письменные лексические и грамматические задания, деятельностные задания по говорению, чтению, слушанию и письму и др.), так и неязыковые (например: старательность, отношение к изучению языка, участие в работе на занятии, работа в группе, пунктуальность, организованность, презентабельность ответа и другие). Он представляет собой, во-первых, метод сбора информации о деятельности учащихся в условиях обычных занятий; во-вторых, систему, характерную для конкретной ситуации обучения языку; в-третьих, часть общей программы контроля, которую следует строить как сбалансированную систему принятия решений. При этом неформальный контроль не следует рассматривать в отрыве от других видов контроля. Он не должен быть подменой формального и самоконтроля, поскольку не является единственным способом получения информации о том, как учащиеся изучают иностранный язык. Было бы преувеличением утверждать, что неформальный контроль дает основание для объективных выводов о степени обученности учащихся, равно как и то, что он является видом контроля, которому не требуется каких-либо критериев для вынесения суждений об успешности учащихся в изучении иностранного языка. Кроме того, невозможно создать какую-то единую систему, которая могла бы применяться всеми преподавателями, поскольку им приходится работать в

разных учебных заведениях и в различных образовательных контекстах (например: на базовом или профильном уровнях; в ситуации изучения первого или второго иностранного языка). [1; 3]

При формальном контроле – тестирование, сдача экзамена, создаются такие условия, в которых учащиеся чувствуют себя проверяемыми. Задача неформального контроля состоит в том, чтобы его осуществление не создавало бы таких условий. Поскольку неформальный контроль осуществляется в течение всей четверти, учебного года, то он носит непрерывный характер.

На занятиях преподаватели интуитивно контролируют то, как учащиеся говорят, слушают, читают и пишут на изучаемом языке. Педагоги замечают, у кого из учащихся это получается хорошо, а кто испытывает трудности. У них также формируется представление о том, каково отношение обучаемых к учению, сколько усилий они прикладывают и насколько активны при выполнении различных заданий. Однако необходимо систематическое наблюдение для эффективного осуществления неформального контроля. Во-первых, требуется определить, что подлежит контролю, поскольку очевидна невозможность постоянно контролировать всю деятельность учащихся. Во-вторых, следует установить критерии оценки, но не ограничиваться просто впечатлениями. И, наконец, важно связать неформальный контроль с формальным и самоконтролем. [5]

Традиционно неформальный контроль видится лишь в проверке письменных домашних заданий и наблюдении во время занятий за тем, заняты ли обучаемые, нужна ли им помощь преподавателя. Вместе с тем неформальная обстановка обычного занятия предоставляет ему уникальную возможность для контроля. Во-первых, именно здесь можно получить наиболее важные данные о процессе изучения иностранного языка. Во-вторых, именно

здесь можно отслеживать то, как учащиеся используют изучаемый язык, как совершенствуются их умения говорить, слушать, читать и писать на нем. Однако время для осуществления неформального контроля ограничено, поскольку преподавателю приходится уделять значительное внимание управлению учебным процессом и достижению целей занятия. Время на проверку письменных работ после занятия также ограничено, поскольку преподавателю нужно планировать последующие занятия и создавать материалы для них. Представляется целесообразным определиться с тем, чему следует уделять больше внимания, когда выставлять отметки, а где можно обойтись общим впечатлением. [2]

Значимость роли неформального контроля особенно очевидна в тех случаях, когда формальный контроль проводится в минимальной степени. Соотношение этих двух видов контроля часто регулируется учебным заведением. В последнее время, однако, право установления этого соотношения и процедуры оценки обученности учащихся представляется самим преподавателям иностранных языков.

Формальный контроль призван обеспечить информацию о том, насколько достигаются цели обучения. Тесты и экзамены, реализующие формальный контроль, предназначаются, с одной стороны, для оценки того, как обучаемые умеют выполнять специфические коммуникативные задания, то есть насколько они владеют изучаемым языком, а с другой – для оценки того, насколько учебный курс отвечает целям, которые ставились при его разработке, то есть отвечает ли он потребностям школьников как изучающих язык и как его пользователей.

Тип теста	Назначение
-----------	------------

1. Установочные тесты (entry/placement tests)	Каков должен быть уровень обучения/какой уровень должен быть достигнут: например, знакомые каждому учителю английского языка Beginner, Elementary, Lower Intermediate, Intermediate, Advanced or Proficiency или универсальные для всех языков A1, A2, B1, B2, C1, C2?
2. Тесты успешности изучения курса (progress/achievement tests)	Что учащиеся усвоили в процессе изучения и по окончании курса?
3. Тесты владения языком (proficiency tests)	Что учащиеся умеют делать на иностранном языке?
4. Диагностические тесты (diagnostic tests)	Каковы проблемы учащихся в изучении и использовании языка?

В представленной таблице приведены четыре основных типа тестов, реализующих формальный контроль, и особое назначение каждого из них. Именно их главная функция позволяет различить один тип теста от другого. Однако каждый из них может преследовать и иные задачи. Так, первые три типа теста могут быть направлены на выявление слабых сторон учащихся.

Собственно диагностические тесты следует применять весьма осторожно. Необходимо стремиться к тому, чтобы такие тесты не оказывали негативного воздействия на учебный процесс, ибо, они нередко создают атмосферу напряженности, а порой и недоверия. [7; 4]

Самоконтроль является чрезвычайно важным источником информации о том, каковы ожидания и потребности учащихся, их проблемы, каково их отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы, и так далее. Он представляет неотъемлемую часть процесса изучения языка, поскольку, для того чтобы изучить что-либо, мы сталкиваемся с необходимостью оценить уже имеющиеся у нас знания и то, как можно обогатить их. Обычно мы делаем это подсознательно.

Настроить учащихся на самоконтроль – задача не из легких. Этим необходимо заниматься с первого дня, когда учащийся начинает изучать иностранный язык. Роль преподавателя в научении иностранному языку и, следовательно, формировании самоконтроля учащихся особенно значительна на раннем этапе. Постепенно учащийся при помощи преподавателя начинает осознавать свою возрастающую роль в изучении иностранного языка и все активнее участвует в контроле. Таким образом, происходит переход от доминирующей роли преподавателя к самоконтролю, обеспечивающему надежный фундамент для самостоятельного изучения иностранного языка, осознания необходимости овладения им как средством международного общения в академическом или профессиональном контексте. [6]

Часто преподаватели традиционно склонны игнорировать самоконтроль. Это объясняется, во-первых, отсутствием у учащихся необходимых знаний о языке, его использовании и изучении; во-вторых, недостатком времени на его осуществление; в-третьих, их неспособностью честно оценить самих себя. Такое состояние проблемы самоконтроля требует необходимости, во-первых, сделать его составной частью учебного процесса; во-вторых, подготовить учащихся к его систематическому осуществлению и связать с другими видами контроля; в-третьих, отказаться

от выставления ими самим себе оценок и избежать таким образом нездоровую конкуренцию между ними, помочь обучающимся сконцентрироваться на собственной деятельности и личной успеваемости. Последнее особо актуально для классов, в которых учащиеся обучены иностранному языку в разной степени.

Итак, при изучении иностранного языка различают несколько видов контроля: неформальный, формальный, самоконтроль. Каждый вид контроля имеет свои особенности. Неформальный контроль включает индивидуальные числовые показатели оценки в соответствии с рейтинговой шкалой по говорению, слушанию, чтению и письму, так и качественные данные о неязыковых факторах в виде списка критериев, которым учащийся соответствует или не соответствует. При формальном контроле – тестирование, сдача экзамена, создаются такие условия, в которых учащиеся чувствуют себя проверяемыми. Задача неформального контроля состоит в том, чтобы его осуществление не создавало бы таких условий. Поскольку неформальный контроль осуществляется в течение всей четверти, учебного года, то он носит непрерывный характер.

Формальный контроль даёт возможность определить достижение целей обучения. Формальный контроль реализуется в ответах на тестовые задания и сдаче экзаменов.

Самоконтроль – источник информации об ожиданиях и потребностях учащихся, он позволяет выявить их проблемы, отношение к учению. Результаты самоконтроля дают основание определить эффективность применяемых в учебном процессе методов, форм и приёмов. [8]

Правильный подбор видов контроля на занятиях по иностранному языку способствует формированию языковой компетенции учащихся.

Список литературы

1. Аппатова Р.С., Коржачкина О.М. Языковой и коммуникативный аспекты овладения английским языком в обобщающем курсе // ИЯШ. – 1997. – № 2.
2. Беляев Б.В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 49 – 58.
3. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М., 1974. – 110 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам.- М., 2000. – 158 с.
5. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.
6. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // ИЯШ. – 2005. – № 7. – С. 48 – 52.

7. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // ИЯШ. – 1986. – № 2. – С. 16 – 20.
8. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). – Москва: ВК, 2012. – 336 с.

ТИРЕ И ЕГО ЗНАЧИМОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ПУБЛИЦИСТИКИ)

Шалеева Елена Фёдоровна

Старший преподаватель РУДН, г. Москва

Корзин Андрей Сергеевич

Лаборант РУДН, г. Москва

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся случаи использования тире как грамматически обусловленного, интонационного и авторского знака. Большое внимание уделяется эллипсису, его оформлению с помощью тире в русском и английском языках, рассматриваются случаи, когда тире замещает другие пунктуационные знаки, излагаются тенденции его употребления на материале современной и классической художественной литературы и публицистики.

Ключевые слова: тире, эллипсис, экспрессивный синтаксис, апосиопеза, экспансия тире.

Shaleeva E. F.

Senior Teacher RUDN, [Moscow](#)

Korzin A. S.

Laboratory assistant RUDN, [Moscow](#)

DASH AND ITS SIGNIFICANCE IN TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF IMAGINATIVE LITERATURE AND PRESS)

ABSTRACT

The article deals with the dash implementation of which is generally grammatically conditioned, but can also be an intonational mark, and an author's mark. Much attention is paid to the ellipse shaped by a dash in Russian and English languages, the cases when the dash replaces other punctuation marks, the trends of its use on the material of modern and classical imaginative literature and press.

Keywords: dash, ellipse, expressive syntax, euphemism, expansion of the dash.

Recently there has been a tendency to expand the scope of use of dashes in sentences in Russian language where the sentences could differ in structure, since it is this punctuation sign that is most univer-

sal for expressing a wide range of semantic relationships and emotional states of a writer or a speaker. However, in some situations use of dash is clearly regulated.

Читать наизусть отрывки из «Фауста», к примеру, язык желал; сказать же соседке: «А балбес-то ваш нынче опять шалопайничал!» — не желал никак, прилипал к нёбу и мешался меж зубов, как чересчур большая и плохо проваренная клёцка (Г. Яхина «Дети мои»).

In Russian language in structures

(*) noun in the nominative case/ numeral/ infinitive — (это/значит/вот) noun in the nominative case/ numeral/ infinitive, a dash is obligatory, since it replaces the axillary verb “быть”.

Полетаев — странный человек, кое-чего повидавший (Д. Быков «Июнь»).

In the next sentence the statement of the dash is the intention of the author.

Кожух был узковат в плечах, руки сильно торчали из рукавов, но — грел (Г. Яхина «Зулейха открывает глаза»).

The dash carries a large intonation load and can be used to convey both surprise or drama, and conversely also could smoothen the verbalization process.

Он, сам того не замечая, вынул из кармана платок, утер нос — и никто не обратил на это внимания, даже он сам (Л. Улицкая «Бумажная победа»).

Tying the work together tonally is a dramatic shift at its equator in shades of orange — not unlike orpiment itself, before and after its purifying baptism by fire (Electronic resource <http://www.bbc.com/culture/story/20180227-thetoxic-colour-that-comes-from-volcanoes>).

It is often (both in Russian and in English) used in expressive syntax. For example, in the ellipsis.

Пока оно варится, не спеша приготовим коренья и лук, мы их забросим в кастрюлю в два приема. За два часа до конца варки — первую закладку, и за час до конца — вторую (Т. Толстая «Студень»).

This is though not the case in English. Ellipsis is possible in order to avoid repetition of the verb “to be”, however, setting the dash will be the author's decision, which may entail additional intonation load.

It can replace the comma in its proper position or a colon in the asyndetic sentences (in situations with a causal relationship) or after a generalizing word, standing in front of a number of homogeneous members.

Весь нехитрый скарб — инструменты, ведра, снасти, узлы с одеждой — лежал в углу (Г. Яхина «Зулейха открывает глаза»).

По воспоминаниям друзей писателя — он всегда был в хорошей форме и отличался отменным здоровьем (Из журнала «Vegetarian» №33 за март 2018, страница 7).

The dash can also shape segmentation.

Волновать меня снова и снова — В этом тайная воля твоя... (А. Блок «Пляски осенние»)

In both Russian and English, dashes can be used to identify qualifying sentence members and parenthetical phrase.

The spaces — the distances between buildings — dizzied him (Joanne Harris «Blackberry wine»). “If you find the thing — and you will — when you’re alone with it, don’t turn your back...” (Dean Koontz «Ricochet Joe»)

A dash, unlike a colon, does not absorb the preceding comma, thereby allowing one to see the boundaries of parts of a sentence, to better understand the structure, but in English, if a dash replaces brackets, any punctuation marks located next to the brackets should be omitted, as a result, understanding of structural relationships can become difficult. At the same time, a comma and a dash as a single character is not

widely used in modern Russian. The use of this sign may indicate the stylisation of the text, since its use is characteristic of texts of the XIX century. Compare the examples below.

Крышку с кастрюли снял, — обдало паром (Д. Беседин «Морозный кристаллик»)!

Она выше и прекраснее всех, — колчан за плечами, в руках лук, на поднятых кудрях серебристый серп луны... (И. Тургенев «Нимфы»).

We can see that a comma and a dash in both cases serve for a sharper transition than the em dash. However, it is worth noting that the use of such a sign is limited.

Aposiopesis is another figure of speech which can be set off by a dash.

“I have watched you with the tender solicitude through about fifty-seven romances, starting with that freckled child with the missing front tooth at the dancing class, who blacked your eye with a wooden dumb-bell when you kissed her in the cloakroom, and ending with this — “Lord Ickenham paused, and Pongo eyed him narrowly. “Well? This what?” “This gruesome combination of George Eliot, Boadicea and the late Mrs Carrie Nation”, said Lord Ickenham (Pelham Grenville Wodehouse «Uncle Dynamite»).

In the example above, one can find that the emotional state of the hero causes the search for a suitable word, an understanding of the impossibility of its utterance and, as a result, silence [1]. It is not though desirable to have several dashes (or colon) in the same sentence, where they perform different functions. But such situations are quite common in fiction.

Как живется вам — здоровится —

Можется? Поётся — как? (М. Цветаева «Попытка ревности»)

In this example, a dash helps to build a chain of meanings and shades which are transmitted by each of the verbs. On the one hand, it unites

their meanings, and on the other hand, it creates a counterpoint of semantic differences, which leads to a shift of emphasis towards comparing differences, even their grading.

Dash can be used to match and/or to establish correlation. Constructions like (*) are used for this purpose, where a concept can undergo multiple definitions and redefinitions.

Век мой — яд мой, век мой — вред мой,

Век мой — враг мой, век мой — ад (М. Цветаева «О поэте не подумал...»).

A similar technique can be enhanced using anaphora and epiphora. Works of Marina Ivanovna Tsvetaeva abound with examples when the dash is an author's mark. The poet in 'Povest' o Sonechke' (The Story about Sonechka) directly indicates that an ellipsis, which is set off with a dash, is measurable in such categories as time and space. "Dash — three thousand miles long and seven years: two thousand five hundred and fifty-five days."

The last part of the poem below «The Torn-Up Road» written by Richard Siken seems to be interesting for analyzing of the functions of a dash.

His shoulder blots out the stars but the minutes don't stop. He covers my body

with his body but the minutes

don't stop. The smell of him mixed with creosote, exhaust —

There, on the ground, slipping through the

minutes,

trying to notch them. Like taking the same picture over and over, the spaces

in between sealed up —

Knocked hard enough to make the record skip

and change its music, setting the melody on its

forward course again, circling and circling the center hole in the flat black disk.

*And words, little words,
words too small for any hope or promise, not really soothing
but soothing
nonetheless.*

In the above example, the author using a double dash emphasizes the emotional state of the lyrical hero, which correlates with the epic side of the text, and also shows a turning point in relation to what is happening. If in the first three sentences the poet focuses on tactile sensations and smells, then in the next two sentences we can see the hero feeling the passage of time. The second dash, in addition to structuring function, implies a transition to the realization that the break up was inevitable and necessary. The author, approaching the plot denouement, uses a dash to show also the acceleration of the overall rhythm of the narrative.

Dash in addition to intonational, expressive load may imply semantic. In particular, we shall consider the setting of the dash on the material of the novel of John R.R. Tolkien 'The Hobbit, or There and Back Again.' The author uses this punctuation mark to divide the sentence or a number of homogeneous members and to actualise the semantics of the particular conjunction.

We need food, for one thing, and rest in reasonable safety — also it is very necessary to tackle the Misty Mountains by the proper path, or else you will get lost in them, and have to come back and start at the beginning again (if you ever get back at all).

The sentence breaks down into large semantic blocks: in the first, the need for rest is expressed, in the second — need for continuing the journey. The contrast between the two blocks is obvious. A dash indicates the basic level of division of a compound sentence.

Anything from climbing trees to visiting elves — or sailing in ships, sailing to other shores!

In this example, the coordinating conjunction indicates that the last two homogeneous members are of particular importance for the hero if he selects them from the set, that is, a dash in some way makes out a deduction.

The so-called expansion of the dash is probably caused by the tendency in many languages to simplify the form of expression and at the same time the intention to add expressiveness. It becomes a universal punctuation mark - grammatically conditioned, author's and emotive.

Библиография

1. Вишневская Г. М., // Интонационный анализ чтения художественного текста профессиональными дикторами (на материале английского языка) // Верхневолжский филологический вестник – 2016 – № 4
2. Вяткина С.В. // Тире // Электронный ресурс // <http://rusdictionary.ru/> (Дата обращения 10.03.2019)

ТИРЕ И ЕГО ЗНАЧИМОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ПУБЛИЦИСТИКИ)

Шалеева Елена Фёдоровна

Старший преподаватель РУДН, г. Москва

Корзин Андрей Сергеевич

Лаборант РУДН, г. Москва

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся случаи использования тире как грамматически обусловленного, интонационного и авторского знака. Большое внимание уделяется эллипсису, его оформлению с помощью тире в русском и английском языках, рассматриваются случаи, когда тире замещает другие пунктуационные знаки, излагаются тенденции его употребления на материале современной и классической художественной литературы и публицистики.

Ключевые слова: тире, эллипсис, экспрессивный синтаксис, апосиопеза, экспансия тире.

Shaleeva E. F.

Senior Teacher RUDN, [Moscow](#)

Korzin A. S.

Laboratory assistant RUDN, [Moscow](#)

DASH AND ITS SIGNIFICANCE IN TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF IMAGINATIVE LITERATURE AND PRESS)

ABSTRACT

The article deals with the dash implementation of which is generally grammatically conditioned, but can also be an intonational mark, and an author's mark. Much attention is paid to the ellipse shaped by a dash in Russian and English languages, the cases when the dash replaces other punctuation marks, the trends of its use on the material of modern and classical imaginative literature and press.

Keywords: dash, ellipse, expressive syntax, euphemism, expansion of the dash.

Recently there has been a tendency to expand the scope of use of dashes in sentences in Russian language where the sentences could differ in structure, since it is this punctuation sign that is most univer-

sal for expressing a wide range of semantic relationships and emotional states of a writer or a speaker. However, in some situations use of dash is clearly regulated.

Читать наизусть отрывки из «Фауста», к примеру, язык желал; сказать же соседке: «А балбес-то ваш нынче опять шалопайничал!» — не желал никак, прилипал к нёбу и мешался меж зубов, как чересчур большая и плохо проваренная клёцка (Г. Яхина «Дети мои»).

In Russian language in structures

(*) noun in the nominative case/ numeral/ infinitive — (это/значит/вот) noun in the nominative case/ numeral/ infinitive, a dash is obligatory, since it replaces the axillary verb “быть”.

Полетаев — странный человек, кое-чего повидавший (Д. Быков «Июнь»).

In the next sentence the statement of the dash is the intention of the author.

Кожух был узковат в плечах, руки сильно торчали из рукавов, но — грел (Г. Яхина «Зулейха открывает глаза»).

The dash carries a large intonation load and can be used to convey both surprise or drama, and conversely also could smoothen the verbalization process.

Он, сам того не замечая, вынул из кармана платок, утер нос — и никто не обратил на это внимания, даже он сам (Л. Улицкая «Бумажная победа»).

Tying the work together tonally is a dramatic shift at its equator in shades of orange — not unlike orpiment itself, before and after its purifying baptism by fire (Electronic resource <http://www.bbc.com/culture/story/20180227-thetoxic-colour-that-comes-from-volcanoes>).

It is often (both in Russian and in English) used in expressive syntax. For example, in the ellipsis.

Пока оно варится, не спеша приготовим коренья и лук, мы их забросим в кастрюлю в два приема. За два часа до конца варки — первую закладку, и за час до конца — вторую (Т. Толстая «Студень»).

This is though not the case in English. Ellipsis is possible in order to avoid repetition of the verb “to be”, however, setting the dash will be the author's decision, which may entail additional intonation load.

It can replace the comma in its proper position or a colon in the asyndetic sentences (in situations with a causal relationship) or after a generalizing word, standing in front of a number of homogeneous members.

Весь нехитрый скарб — инструменты, ведра, снасти, узлы с одеждой — лежал в углу (Г. Яхина «Зулейха открывает глаза»).

По воспоминаниям друзей писателя — он всегда был в хорошей форме и отличался отменным здоровьем (Из журнала «Vegetarian» №33 за март 2018, страница 7).

The dash can also shape segmentation.

Волновать меня снова и снова — В этом тайная воля твоя... (А. Блок «Пляски осенние»)

In both Russian and English, dashes can be used to identify qualifying sentence members and parenthetical phrase.

The spaces — the distances between buildings — dizzied him (Joanne Harris «Blackberry wine»). “If you find the thing — and you will — when you’re alone with it, don’t turn your back...” (Dean Koontz «Ricochet Joe»)

A dash, unlike a colon, does not absorb the preceding comma, thereby allowing one to see the boundaries of parts of a sentence, to better understand the structure, but in English, if a dash replaces brackets, any punctuation marks located next to the brackets should be omitted, as a result, understanding of structural relationships can become difficult. At the same time, a comma and a dash as a single character is not

widely used in modern Russian. The use of this sign may indicate the stylisation of the text, since its use is characteristic of texts of the XIX century. Compare the examples below.

Крышку с кастрюли снял, — обдало паром (Д. Беседин «Морозный кристаллик»)!

Она выше и прекраснее всех, — колчан за плечами, в руках лук, на поднятых кудрях серебристый серп луны... (И. Тургенев «Нимфы»).

We can see that a comma and a dash in both cases serve for a sharper transition than the em dash. However, it is worth noting that the use of such a sign is limited.

Aposiopesis is another figure of speech which can be set off by a dash.

“I have watched you with the tender solicitude through about fifty-seven romances, starting with that freckled child with the missing front tooth at the dancing class, who blacked your eye with a wooden dumb-bell when you kissed her in the cloakroom, and ending with this — “Lord Ickenham paused, and Pongo eyed him narrowly. “Well? This what?” “This gruesome combination of George Eliot, Boadicea and the late Mrs Carrie Nation”, said Lord Ickenham (Pelham Grenville Wodehouse «Uncle Dynamite»).

In the example above, one can find that the emotional state of the hero causes the search for a suitable word, an understanding of the impossibility of its utterance and, as a result, silence [1]. It is not though desirable to have several dashes (or colon) in the same sentence, where they perform different functions. But such situations are quite common in fiction.

Как живется вам — здоровится —

Можется? Поётся — как? (М. Цветаева «Попытка ревности»)

In this example, a dash helps to build a chain of meanings and shades which are transmitted by each of the verbs. On the one hand, it unites

their meanings, and on the other hand, it creates a counterpoint of semantic differences, which leads to a shift of emphasis towards comparing differences, even their grading.

Dash can be used to match and/or to establish correlation. Constructions like (*) are used for this purpose, where a concept can undergo multiple definitions and redefinitions.

*Век мой — яд мой, век мой — вред мой,
Век мой — враг мой, век мой — ад (М. Цветаева «О поэте не подумал...»).*

A similar technique can be enhanced using anaphora and epiphora. Works of Marina Ivanovna Tsvetaeva abound with examples when the dash is an author's mark. The poet in 'Povest' o Sonechke' (The Story about Sonechka) directly indicates that an ellipsis, which is set off with a dash, is measurable in such categories as time and space. "Dash — three thousand miles long and seven years: two thousand five hundred and fifty-five days."

The last part of the poem below «The Torn-Up Road» written by Richard Siken seems to be interesting for analyzing of the functions of a dash.

His shoulder blots out the stars but the minutes don't stop. He covers my body

with his body but the minutes

don't stop. The smell of him mixed with creosote, exhaust —

There, on the ground, slipping through the

minutes,

trying to notch them. Like taking the same picture over and over, the spaces

in between sealed up —

Knocked hard enough to make the record skip

and change its music, setting the melody on its

forward course again, circling and circling the center hole in the flat black disk.

*And words, little words,
words too small for any hope or promise, not really soothing
but soothing
nonetheless.*

In the above example, the author using a double dash emphasizes the emotional state of the lyrical hero, which correlates with the epic side of the text, and also shows a turning point in relation to what is happening. If in the first three sentences the poet focuses on tactile sensations and smells, then in the next two sentences we can see the hero feeling the passage of time. The second dash, in addition to structuring function, implies a transition to the realization that the break up was inevitable and necessary. The author, approaching the plot denouement, uses a dash to show also the acceleration of the overall rhythm of the narrative.

Dash in addition to intonational, expressive load may imply semantic. In particular, we shall consider the setting of the dash on the material of the novel of John R.R. Tolkien 'The Hobbit, or There and Back Again.' The author uses this punctuation mark to divide the sentence or a number of homogeneous members and to actualise the semantics of the particular conjunction.

We need food, for one thing, and rest in reasonable safety — also it is very necessary to tackle the Misty Mountains by the proper path, or else you will get lost in them, and have to come back and start at the beginning again (if you ever get back at all).

The sentence breaks down into large semantic blocks: in the first, the need for rest is expressed, in the second — need for continuing the journey. The contrast between the two blocks is obvious. A dash indicates the basic level of division of a compound sentence.

Anything from climbing trees to visiting elves — or sailing in ships, sailing to other shores!

In this example, the coordinating conjunction indicates that the last two homogeneous members are of particular importance for the hero if he selects them from the set, that is, a dash in some way makes out a deduction.

The so-called expansion of the dash is probably caused by the tendency in many languages to simplify the form of expression and at the same time the intention to add expressiveness. It becomes a universal punctuation mark - grammatically conditioned, author's and emotive.

Библиография

1. Вишневская Г. М., // Интонационный анализ чтения художественного текста профессиональными дикторами (на материале английского языка) // Верхневолжский филологический вестник – 2016 – № 4
2. Вяткина С.В. // Тире // Электронный ресурс // <http://rusdictionary.ru/> (Дата обращения 10.03.2019)

Translation aspects of teaching foreign languages: reality and prospects

L.V.Kryukova

Peoples' Friendship University of Russia

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Показана необходимость формирования и развития у студентов коммуникативных умений, важных для их эффективной профессиональной деятельности. Акцент сделан на принципы профильно-ориентированного обучения иностранному языку. В статье показана важность знания предмета, умение погружаться в материал.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, английский язык для специальных целей, студенты неязыковых специальностей, переводческие аспекты преподавания иностранного языка, коммуникативные умения, мотивация, потребность, межязыковая коммуникация.

Abstract

The article deals with the problem of professionally oriented teaching English to students of nonlinguistic specialties. The necessity of formation and development of students' communication skills, which are necessary for their

future effective professional activity, is justified. The emphasis is made on basic principles of teaching English for specific purposes. The article shows the importance of knowing the subject, being able to immerse in the material

Keywords: professionally oriented teaching, English for Specific Purposes, students of non-linguistic specialties, translation aspects of teaching foreign languages, communication skills, motivation, need, cross-language communication.

In this article we will focus on translation aspects of teaching foreign languages. We live in the era of globalization, and this involves intensive integration of various world economic, financial, legal and other systems. In these circumstances, cross-language communication is increasing, and this means that the role not only of translators is increasing but also of people fluent in foreign languages. Today using a foreign language as a profession is steadily more becoming using a language for profession. Thus, at a time, when, on the one hand, just the ability to use a foreign language becomes insufficient for a wide circle of specialists and, on the other hand, modern professionals cannot do without achieving a certain level of a language, a concretization and mainstreaming of the objectives of professionally-oriented foreign language teaching are needed. As a result, professionally-oriented approach to teaching foreign languages in technical, non-linguistic universities, which in-

volves formation students' ability to communicate in different professional spheres, becomes particularly relevant. This means to form the ability of using a specific foreign language in professional, business, scientific fields and to form the desire and ability of the future specialist to function as a strong linguistic personality of a democratic type of communication in situations that take into account thinking that is, learning. This implies having high linguistic skills not only in Russian, but also in foreign languages, in professionally significant speech events of different types in different modes, registers, forms, styles, types and genres of verbal and cognitive activity. Professionally-oriented approach of the translation of scientific and technical texts from linguistic positions is objectionable on the part of specialists in various fields of science and technology, among whom there is an opinion that for such a translation it is enough to have basic knowledge of a foreign language. At the present time, there is no doubt that this requires not only a good command of the specialty, but also profound linguistic knowledge. The effectiveness of such a combination is evidenced, for example, by the fact that many graduates of RUDN work as translators and editors of the UN institutions. The cross-language communication places high demands on its members. The very nature of this activity involves the ability to carry out sophisticated type of mental activities requiring specific knowledge and skills. In this process, the role of teachers of foreign languages is highly

effective because teaching foreign languages is a process where the personality of the teacher is crucial. It is the key to achieving the goals and motivation for students. Consequently, professional competence of teachers should be given priority.

Certainly, teaching foreign languages as English/German etc. for Specific Purposes (ESP) and simultaneously teaching translation at the faculties, where a foreign language is not a major discipline, differs from the teaching at the philology and translation faculties. However, this does not deny the foregoing.

Let's start with the fact that a person who teaches a foreign language should be that one who has a good command of a foreign language, possesses appropriate professional competence and is well aware of the challenges and opportunities for cross-language communication. Having their own linguistic experience, the opportunity to give examples from their own practice, references to the experience of their colleagues, give a great opportunity for a teacher to have a psychological impact on students. These facts significantly increase their trust in the teacher's recommendations. It also increases the effectiveness of teaching, the teacher's ability to correlate both process of teaching and translation practice. Not every

translator is able to teach a language, but every foreign language teacher should be able to translate professionally.

The professional competence of teaching translation not only includes all aspects of translation competence, but even excels it by volume of knowledge and skills. It goes without saying that this involves the extra burden for the teacher, but it is difficult to achieve good linguistic students' training without it. The teacher must be able to distinguish between subtle semantic and stylistic nuances, to be able to build synonymous series, be able to correct errors in meaning in students' speech. Although teaching translation is beyond the scope of foreign language teachers' basic duties, they often have to do it. Difficulties connected with translation often arise due to poor knowledge of the foreign language. In the process of translation students often address to the teacher with questions about the meaning or the correct use of language and so the teacher cannot but pay attention to the errors or just send students to translation teachers or textbooks or dictionaries. Here it is also important to teach students to use dictionaries, especially specialized ones. If a teacher refuses to discuss translation problems, this undermines the authority of the teacher. So, foreign language teachers must be translation teachers as well. They also must be teachers of their native language, as working on translation includes the process of discussion proper meaning of words. In addition, it is often found that students having a

good command of their own language since childhood, confuse many semantic and stylistic shades of a native language, they do not know how to write correctly in different styles, they are not aware of the appropriate usage of a language in certain situations of communication or texts. It is also worth noting that such errors are not only common for students but also for inexperienced translators, who were poorly trained with a foreign language and translation skills. Such mistakes might have serious financial and legal consequences, especially when translating financial and legal documents. A teacher must be able to correct errors in native language especially ably and convincingly.

Language teachers, working on the faculties of technical and other non-linguistic subjects must have a large reserve of communicative competence. This implies good knowledge of terminology and understanding its meaning, that is, knowledge of the subject. By this does not mean getting the second higher education. A language teacher might not be a know-it-all, but s/he should be able to acquire and use a minimum amount of special knowledge in a lesson. It is obvious, that before presenting a text for translation for students, a teacher should provide a minimum of special knowledge of a subject. Thus, a foreign language might become a tool for professional skills development.

Undoubtedly, cross-language communication is not limited to purely professional communication. . For this reason, the language training of future specialists, fluent in a foreign language implies enhancing their background knowledge and put them closer to the knowledge of foreign partners as much as possible. A foreign language teacher must have this knowledge and use all the possibilities to provide information about different aspects of culture, history and daily life of their foreign colleagues. In other words, a foreign language teacher is also a history, literature and social science teacher. So, a FL teacher's general knowledge is always enlarged with new information from different fields.

The main teacher's task is to be able to explain, to show and to prove correct ways of achieving desirable results. This means that students should be able to distinguish simple linguistic terms. It is crucial for students to understand the relevance of teacher's critical remarks, recommendations and variants.

The teacher's proper preparation for every lesson plays an important role in enhancing the effectiveness of teaching translation. Each lesson has a definite place in the overall system of preparation and has certain tasks. A teacher should be flexible and be able to adapt to students' level and demands. The translation process should also be

determined by the type of the text, the aim of translation and by the nature of the target audiences.

One of the factors determining the translation situation, is the purpose of a particular translation action. In addition to just performing the original text, creating text translation may have specific tasks – commercial, political, propagandistic, technical and etc. To achieve that goal, a translator might make significant changes into the text. Students must be aware of such methods.

Finally, the translation process mainly depends on the target audience. Aiming on the particular audience, a translator chooses special terminology, uses proper vocabulary.

In conclusion, it should be noted that the teacher's professional competence includes general methodological qualities, professional artistry, an ability to conduct a lesson in a good pace, providing activity and involving all students, maintaining work discipline in the classroom and taking into account the individual characteristics of each student.

Literature

1. A.D.Shweitzer. The theory of translation: status, problems, aspects. Pub.House Librocom, 2012.
2. V.N.Komissarov. Modern translation teaching. – M.: P.Valent, 2011.
3. V.G.Gak, Y.I.Lvin. Translation course. French language. – M.: Pub.House “International relationships”, 1970.
4. L.V. Pokushalova. Teaching professionally oriented language in technical universities/ L.V.Pokushalova, L.T.Serebryakova// Young scientist. – 2012. - №5. - p.305-307.
5. The peculiarities of scientific style. – M.: Pub.House Science, 1976.

A.L. Pumpyanskiy. Introduction to practice of translating scientific and technical literature into English. – M.: Pub.House Science, 1981. **Особенности переводческого анализа аудиовизуальных произведений с позиций психолингвистического и когнитивного подходов.**

Морозова Екатерина Владимировна

Москва, МГПУ

morozovaekatv@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности анализа аудиовизуальных произведений с позиций психолингвистического и когнитивного подходов. Переводческий анализ осуществляется на всех этапах процесса перевода аудиовизуального произведения – от восприятия исходного текста до создания текста перевода и предполагает дешифровку не только вербальных и невербальных элементов, но и надтекста произведения.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, анализ исходного текста, переводческий анализ.

Psycholinguistic and cognitive approaches to translation analysis of audiovisual products.

Morozova E.V.

ABSTRACT

The article discusses psycholinguistic and cognitive approaches to the analysis of audiovisual content. Translational analysis is carried out at all stages of the translation process of an audiovisual product - from the perception of the source text to the creation of the translation text and involves the decryption not only of verbal and non-verbal elements, but also the over-text of the work.

Keywords: audiovisual translation, source code analysis, translation analysis.

Переводческая деятельность обладает особенностями, связанными с многообразием деятельностей и функций, в которых она проявляется (письменная, устная и внутренняя речь, коммуникативная, когнитивная, эстетическая функции и т.д.). Процесс перевода включает в себя перевод лингвистических и паралингвистических аспектов содержания и смысла текста, который сопро-

вождается языковыми и лингвистическими операциями и реализуется изначально в понимании текста, затем – в его выражении на родном языке. Данный процесс требует от переводчика учета многообразия языковых единиц, речевых контекстов, паралингвистических и экстралингвистических факторов.

Для понимания процесса перевода современные исследователи обращаются к данным нейропсихологии, антропологии, лингвистики и философии. Так как перевод является особым видом речевой деятельности, в изучении процесса перевода возможно использование результатов исследований психо- и нейролингвистики о восприятии и порождении речи. Задача переводчика – передать смысловой код произведения в условиях асимметрии языковых и культурных систем языка текста оригинала и языка текста перевода, что приводит к необходимости анализа когнитивных механизмов понимания исходного текста и создания перевода.

Структура речевого акта, согласно А.А. Леонтьеву, делится на следующие стадии:

1. Мотив: мотивация говорящего порождает речевую интенцию, то есть потребность выразить, передать определенную информацию.
2. Замысел (впоследствии преобразуется в смысловую схему высказывания). По мнению А.А. Леонтьева, на этапе замысла происходит выделение темы и ремы высказывания.
3. Внутреннее программирование высказывания: построение смысловой схемы и на ее основе речевого высказывания. Данный этап может представлять как программирование отдельного конкретного высказывания, так и речевого целого.
4. Лексико-грамматическое развертывание высказывания (включает в себя линейный и нелинейный этапы структурирования).

а. На нелинейном этапе семантическим единицам приписывается функциональная нагрузка, имеющая в своей основе грамматические характеристики.

б. Линейный этап осуществляется на основе создания соответствующей грамматической конструкции предложения.

5. Внешняя речь: осуществляется через процессы фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных слогов и операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи [1].

Как отмечает В.В. Сдобников, модель порождения речи, предложенная А.А. Леонтьевым, подходит и для описания процесса перевода, так как в ней описаны речевая интенция и реализация внутренней программы высказывания.

По мнению В.В. Сдобникова, во время восприятия исходного текста переводчик следует тем же этапам, что и автор исходного текста, но в обратном порядке – переводчик сначала анализирует результаты реализации высказывания, чтобы затем понять речевую интенцию автора и его мотивацию [2]. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что понимание речевой интенции автора является одной из задач переводческого анализа текста.

Процесс перевода включает в себя одновременно восприятие и порождение речи, декодирование исходного текста на языке оригинала, кодирование смысла текста на языке перевода и создание текста перевода.

Согласно Г.И. Богину, реципиент может воспринимать текст на трех уровнях: семантизирующем, когнитивном и распредмечивающем.

1. На семантизирующем уровне происходит анализ и синтез отдельных элементов высказывания, понимание смысла знаков и отдельных высказываний в тексте.

2. На когнитивном уровне реципиент понимает содержание текста, воспринимает его как комплекс высказываний и сверхфразовых единств и выстраивает логические связи между ними.

3. На распремечивающем уровне происходит осмысление всего текста, формируется собственное отношение к содержанию текста, которое интегрируется в категориально-ценностную систему реципиента [3].

Таким образом, можно отметить, что в процессе переводческого анализа переводчик проходит те же этапы, что и автор во время создания текста, но в обратной последовательности: переводчик воспринимает текст как реализованный замысел автора и затем доходит до анализа смысловой схемы высказывания, замысла автора и его мотивов. Восприятие и декодирование исходного текста происходят одновременно через понимание, как его отдельных семантических единиц, так и через осмысление всего текста. Процесс порождения речи на этапе продуцирования высказывания рассмотрен более подробно в нейролингвистических исследованиях, в основе которых лежит теория двойного кодирования А. Пайвио. Согласно данной теории, обработка информации происходит через действие двух отдельных систем головного мозга (вербальной и визуальной). В рамках данной теории процесс создания перевода рассматривается исходя из функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Как показали эксперименты, обработка словесного материала и установление логических связей между предложениями в основном происходило через левое полушарие (у испытуемых-правшей). Главным принципом обработки поступавшей информации становилась ее постепенная линейная обработка в соответствии с временными и логическими связями в тексте. В отличие от этого, правое полушарие было задействовано в синтезе и параллельной обработке воспринимаемой информации [4].

В модели восприятия и порождения речи, разработанной Г. Хиком, левая задняя височная доля мозга участвует одновременно в восприятии и порождении речи на фонематическом уровне. Затем для установления связи между звуком и его артикуляцией (фонологическая память) информация передается в дорсальный теменно-лобный тракт и в дорсальный затылочный тракт, где запускается процесс создания звука и установления его значения на лексическом уровне [5].

Для описания процесса порождения речи Т.В. Ахутина предлагает следующую последовательность операций:

1. внутреречевой замысел высказывания;
2. выбор слов:
 - а. перевод смыслов внутренней речи в единицы значения языка;
 - б. создание грамматической схемы предложения;
 - в. нахождение соответствующей звуковой формы;
3. нахождение послоговой двигательной программы высказывания и ее реализация под контролем кинестетического и слухового анализаторов [6].

Таким образом, так как процесс создания текста перевода включает в себя те же этапы, что и процесс восприятия и порождения речи, можно заключить, что процесс перевода происходит с помощью двух полушарий головного мозга. Левое полушарие обрабатывает словесный материал произведения и устанавливает линейные логические связи между смысловыми блоками, а правое полушарие обрабатывает информацию параллельно и синтезирует весь материал в смысловое поле произведения. При создании текста перевода проанализированные смыслы текста оригинала формируют внутреречевой замысел высказывания на языке перевода, после чего смыслы внутренней речи преобразуются в единицы значения языка перевода. На основе извлеченных из

произведений смыслов переводчик создает программу высказывания.

При этом, так как аудиовизуальные произведения включают в себя несколько информационных потоков (вербальный/невербальный аудио- и видеоряд), необходимо отметить, что восприятие и понимание устного сообщения отличается от письменного. Это происходит из-за наличия в устных сообщениях большого количества экстралингвистических компонентов, которых нет в письменных текстах. Понимание письменного сообщения без внеречевых средств протекает иначе и требует тщательной расшифровки грамматических структур, из которых оно состоит [7]. Также необходимо отметить, что процесс декодирования зависит не только от вида текста (письменный или устный), но и от его формы, так как процесс понимания описательного, повествовательного, объяснительного (научного) и художественного текста будет иметь разные задачи:

1. При восприятии описательного текста достаточно понимания наглядного значения фраз, которые иногда осложнены контекстом.
 2. При восприятии повествовательной речи контекст становится важнее отдельных фраз.
 3. Понимание общего контекста является первым этапом в декодировании смысла объяснительного текста. Затем происходит сопоставление его отдельных компонентов, соотнесение их друг с другом и декодирование общей мысли.
 4. Процесс декодирования художественного текста включает в себя сложный анализ с переходом от текста к подтексту, от внешнего содержания к детальному анализу смысла и мотивов [7].
- Однако модель процесса понимания, предложенная А.Р. Лурия, рассматривает только устный и письменный текст. Понимание аудиовизуальных произведений требует одновременного анализа

четырёх информационных потоков. Согласно П.П. Пазолини, если при восприятии литературной речи мы анализируем функциональный язык, то смысловой единицей кинокадра является образ-знак. В связи с этим аудиовизуальные произведения представляют собой последовательность образов-знаков, которые создают мир, предшествующий коммуникации «автор-реципиент», являясь ее «инструментальной» базой. Как отмечает П.П. Пазолини, возникая из подсознания, подобные знаки являются прототипическими и протоморфологическими [8].

В настоящее время интенсивное развитие «экранной культуры» способствует популяризации телевидения, видеоарта и компьютерных искусств, образы которых сосредоточены в единой сфере аудиовизуальной культуры, в которой экран воспринимается уже не в качестве пассивного носителя образов, а как художественный элемент общего текста.

Исследователь кино Н.А. Агафонова выделяет следующие этапы эволюции аудиовизуальных искусств:

1. Кинематограф, создававший иллюзию реальности, гипнотический сеанс, «сон наяву».
2. Телевидение, предлагающее зрителю параллельную реальность (феномен прямоэфирного вещания).
3. Компьютерное искусство, создавшее альтернативную реальность киберпространства [9].

Н.А. Агафонова для выявления смысла аудиовизуального произведения предлагает анализировать его по следующим параметрам:

1. Сюжетосложение: определение главных тем, характеристика главных действующих лиц, определение доминирующего принципа повествовательности.

2. Композиция и структура: вычленение фабулы и постижение логики композиции, а также типа структуры произведения. Результатом данного этапа должна стать разработка графической схемы.

3. Изобразительная (пластическая) и звуковая образность: исследование характера композиционных решений, драматургии света и тени, анализ приемов синтеза шумов, вербальных элементов и музыки.

4. Синтаксис: морфологический и синтаксический аспект. Единицами анализа являются монтажный кадр и монтажная фраза.

5. Дешифровка символично-метафорического надтекста произведения, ответ на вопрос «о чем фильм?» на уровне философского обобщения [9].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что переводческий анализ осуществляется на всех этапах процесса перевода – от восприятия исходного текста до создания текста перевода. Анализ аудиовизуальных произведений, содержащих в себе несколько информационных потоков, отличается от восприятия устного и письменного текста. При анализе аудиовизуальных произведений переводчику необходимо проводить дешифровку не только вербальных и невербальных компонентов, но и символично-метафорического надтекста произведения. Для анализа смысловой схемы произведения и замысла автора переводчик должен определить главные темы, композицию и структуру произведения, проанализировать композиционные решения, сочетания визуальных и звуковых образов, звука и речи.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики – М.: Смысл, 1997. – 288 с.

2. Сдобников, В.В. Процесс перевода как объект психолингвистического исследования. // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – №2. – С. 107-111.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – Тверь, 2001. – 516 с.
4. Sperry, R.W. Hemisphere disconnection and the utility of conscious experience // The American Psychologist. – 1968. – №23. – pp. 723–733.
5. Hickok G. Functional anatomy of speech perception and speech production: psycholinguistic implications // Journal of Psycholinguistic Research. – 2001. – Vol. 30, No. 3. – pp. 225-235.
6. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и. – М.: Языки славянской культуры – 2014. – 422 с.
7. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
8. Пазолини П.П. Поэтическое кино. – В кн.: Строение фильма. – М., 1984. – С.45-66.
9. Агафонова Н.А. Общая теория кино и основы анализа фильма. – Минск: Тесей, 2008. – 392 с.

**УЧЁТ ЯЗЫКОВЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ
КОНЦЕПТА «ZEIT» ПРИ ПЕРЕВОДЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕКСТОВ В НЕМЕЦКОМ ГЕОЛОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ**

*Тележко Ирина Владиленовна
Российский университет дружбы народов, г. Москва*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена исследованию универсальных и специфических когнитивных признаков концепта «**Zeit**» в немецком геологическом дискурсе. Обращение к данному концепту обусловлено его важностью и спецификой в профессиональном общении геологов, а также необходимостью учёта его концептуальных признаков при переводе текстов по специальности «Геология».

Ключевые слова и фразы: концепт, семантико-когнитивный анализ, культура, сфера профессионального общения, профессионально ориентированный перевод, межкультурная коммуникация.

**ACCOUNTING OF LANGUAGE REPRESENTATIONS OF
THE CONCEPT “ZEIT” IN TRANSLATION OF
PERSONALLY ORIENTED TEXTS
IN GERMAN GEOLOGICAL DISCOURSE**

*Telezhko Irina Vladilenovna
Peoples' Friendship University
of Russia, Moscow*

ANNOTATION

This article is devoted to the study of specific cognitive signs of the “Zeit” concept in German geological discourse. This concept is important and plays a major role in geological professional communication. It is to be taken into account while translating texts in the specialty “Geology”.

Key words and phrases: concept, semantic-cognitive analysis, culture, professional communication, professional-oriented translation, intercultural communication.

Введение

Общеизвестно, что каждая наука оперирует присущей ей определённой терминологией. Знакомство обучающихся с научными понятиями и категориями иной лингвосообщности происходит в процессе познания ими научной картины мира. В нашей статье под научной картиной мира (НКМ) мы понимаем вслед за О.А. Корниловым отражение коллективного знания о мире, которое включает и природу, и общество, и человека как общественное существо. Научная картина мира зафиксирована в терминах частных наук, изучающих мир под разными углами зрения и существует в национальной «языковой оболочке» [1: 10-11]. Известно, что языковая картина мира является знаковым способом вербализации концептуальной картины мира. Под языковой картиной мира исследователи понимают совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности, опосредованных культурой, проявляющихся в отборе национально маркированных языковых средств. Язык народа есть не только инструмент общения и воздействия, но и средство усвоения культуры, получения, хранения и передачи культурно-значимой информации [4: 14]. Актуальность исследование признаков и сопоставление фрагментов научных картин мира в раз-

ных языках в сфере профессионального общения (в нашем случае, геологов) обусловлено востребованностью обучения будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов переводу концептов в специальном дискурсе.

Каждую национальную культуру отличают специфические языковые образы, символы, образующие особый код культуры, с его помощью носитель языка описывает окружающий его мир, используя его в интерпретации своего внутреннего мира. Задача переводчика не только передать смысл иноязычного текста на языке перевода, но и воспроизвести мироведение и мироощущение автора текста с учётом знаний нового получателя. Без языкового знания особенностей национального сознания трудно понять культуру, мышление, традиции и обычаи, нормы поведения иного лингвосообщества.

По утверждению С.Г. Тер-Минасовой, культура как и язык, не может существовать вне человека. Она существует в виде неких *концептов*, ментальных образований [8]. Исследования в области когнитивной лингвистики демонстрируют разнообразные подходы в понимании термина концепт. Разные определения концепта позволили исследователям выделить его следующие инвариантные признаки:

- минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая полевую структуру;
- основная единица обработки, хранения и передачи знаний;
- концепт имеет подвижные границы и конкретные функции; концепт социален, его ассоциативное поле обуславливает его прагматику;
- основная ячейка культуры: [2; 3; 4; 5; и др.].

Переводчик профессионально ориентированных текстов имеет дело с текстами, содержащими не только общенаучные концепты, но и концепты, отражающие профессиональную специфику. Исследование семантики языковых единиц, объективирующих концепты, позволяет получить доступ к содержанию концептов как мыслительных единиц. В данной статье предлагается рассмотреть концепт «**Zeit**» / «**время**» в рамках немецкого геологического дискурса, так как данный концепт является важнейшим универсальным концептом культуры, отражает специфику общения геологов и выражается в языке различными средствами: грамматическими, лексическими.

Современные представления о *времени* многообразны. В русскоязычной культуре сутки делятся на четыре промежутка – *утро, день, вечер, ночь*, а в немецкой на шесть – *Morgen, Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht*. В русском языке есть понятие *сутки*, ни в одном европейском языке (английском, французском, немецком) такого понятия нет. Чтобы выразить соответствующий промежуток времени в этих языках прибегают к сумме нескольких понятий, т.е. выражают это понятие описательно – *Tag und Nacht, 24 Stunden* (в немецком языке). Время – мера движения и изменения. В соответствии с разными формами движения выделяют физическое, механическое, астрономическое, космическое, историческое, геологическое время.

Методы исследования

В когнитивной лингвистике язык привлекает исследователей как средство доступа к ментальным процессам, происходящим в сознании индивида, как средство, участвующее в познании мира. «Исследуя язык с когнитивной точки зрения (т.е. по его участию во всех типах деятельности с информацией, протекающей в мозгу человека), можно одновременно вынести суждения не только о рассматриваемых языковых явлениях, но и о стоящих за ними ментальных сущностях – концептах, концептуальных

структурах как структурах знания и опыта, мнений и оценок, планов и целей, установок и убеждений» [2: 13].

В рамках лингвоконцептологии изучаются объективированные в языке концепты, которые воплощают базовые ценности культуры. Исследователи концептов предлагают различные схемы их анализа [3; 4; 5 и др.]. Целям нашего исследования в большей степени отвечает семантико-когнитивный анализ, который даёт возможность выяснить соотношение семантических и когнитивных процессов, а также специфику языкового выражения концепта.

Основные этапы семантико-когнитивного исследования, разработанные З.Д. Поповой и И.А. Стернином, представлены следующим образом: 1. построение номинативного поля концепта; 2. анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта; 3 когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств – выявление когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу; 4. верификация полученного когнитивного описания у носителей языка (данный этап факультативен); 5. описание содержания концепта в виде перечня когнитивных признаков [5: 160].

Анализ концепта *Zeit* в геологическом дискурсе

1. Построение номинативного поля концепта *Zeit*

Построение номинативного поля концепта представляет собой установление и описание совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки.

По мнению исследователей, современные представления *времени* в немецкой лингвокультуре сложны и многообразны. Ядро поля составляет концепт **Zeit**. В ядро входят: *Zeitpunkt, Zeitraum, Zeitabschnitt, Ablauf, Nacheinander, Aufeinanderfolge der Augenblicke, Stunden, Tage, Wochen, Jahre*. Периферии лингвокультурных полей представляют собой, по мнению исследователей, субъективный опыт, различные прагматические составляющие ядерной лексемы, коннотации и ассоциации [3; 5]. Периферия концепта **Zeit**: *Uhrzeit, Zeitspanne, (Sport) für eine Leistung, besonders zum Zurücklegen einer Strecke, benötigter Zeitraum; (Sport) Dauer eines Spiels, Wettkampfs; Zeitraum, Zeitabschnitt des Lebens, der Geschichte usw. (einschließlich der herrschenden Verhältnisse); (Sprachwissenschaft) Zeitform, Tempus usw.*

Рассматривая данный концепт в немецкой лингвокультуре, мы отмечаем многослойную структуру концепта **Zeit**

имеет (ориентированность на будущее / прошлое, пунктуальность, измерение времени, отношение к возрасту / возрастные характеристики и др.).

2. Анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе

Для многих концепт *геологического времени* изначально незнаком и труден для понимания. Мы привыкли делить наше время на маленькие временные отрезки, такие как часы, дни, недели и годы. Время – *tempus* (лат.) В этимологии его связывают с «тянуть». В Оксфордском словаре английского языка: «*Time* – староангл. *timon* – вероятно, *ti* – простирать, протягивать. У немцев другое понятие времени – как рубленого отрезка: время – срок; это вечность – тянется, длится. В «Этимологическом словаре латинского языка» доктора Алоиза Вальде так характеризуется *tempus*: *Zeitraum*–«пространство времени» как промежуток; *Zeitpunkt*– временная точка, не бесконечно простирающееся время; *Zeitabschnitt* – временной отрезок.

При сопоставлении языковой репрезентации концептов в двух языках выявляется их национально-культурная специфика,

обусловленная различиям в шкале ценностей национально-культурных сообществ (ценностной картине мира), а также различием менталитетов, которое проявляется в коммуникативном поведении носителей языков и культур. Анализ дефиниций концептов **Zeit / время** в немецких и русских словарях показал, что данный концепт имеет как схожие, так и отличительные значения в различных словарях. Сравнение номинативных полей этих концептов показывает сходство в наличии общих значений: 1) Zeitabschnitt, Zeit, postglaziale Zeit, trockene Zeit, Formation, Zeitraum, Ära, Zeitalter (**период, эра, эпоха**); 2) Zeitabstand, Zeitraum (**промежуток времени**); 3) Zeit (**время**); 4) Dauermessung, Dauertätigkeit, Dauerbeanspruchung (**продолжительность**). Вместе с этим лексема **Zeit** в словосочетании с причастием имеет значение 5) «отлив» – abfallende Zeit. Следует также отметить наличие композитов со словом **Zeit** в немецком геологическом дискурсе: 6) Zeitgesetz (**закон (одновременности) орогенических фаз (по Шмилле)**); 7) Zeitindikator (**индикатор времени**); 8). Zeitmarkierung (**маркировка (отметка) времени**); 9). Zeitintervall (**замедление при взрывании**). Данные композиты будут составлять

определённую трудность для переводчиков, так как не всегда могут быть найдены соответствующие эквиваленты. В этих случаях можно отметить несовпадение «образов».

В геологии течение времени в основном измеряется сменой последовательных геологических событий, поэтому для обозначения времени в немецком геологическом дискурсе часто употребляются предлоги: *seit, vor, ab, von... an, binnen*. Так предлог *seit* употребляется для обозначения процесса в прошлом и продолжающегося до настоящего времени. Для обозначения действия или процесса в прошлом употребляется предлог *vor*. Предлог *binnen* означает «в течение какого-то времени», «в период времени».

Анализ русского геологического дискурса позволил выделить в русском геологическом дискурсе концептуальные признаки концепта **время** и их языковые репрезентации: **эра** (кайнозойская, мезозойская, палеозойская); **период, эпоха**, геологический **век, интервал** времени от возникновения [предвестника землетрясения](#); **промежуток** времени (временной ряд наблюдений); **временный поток** (водный поток, существующий непродолжительное время (только в период выпадения осадков); **интервальное время; время отделения рудоносных пород; время**

в очаге; время подготовки землетрясения; время пробега сейсмических волн.

Таким образом, концепт *Zeit* не полностью эквивалентен концепту *время*. Из вышеизложенного следует, что номинативное поле концепта **время** в русском геологическом дискурсе представлено шире, чем номинативное поле концепта *Zeit*. В процессе рассмотрения концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе складывается концептуальная модель **времени**, представляющую собой базовую когнитивную структуру, нашедшую отражение в языке.

3. Когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств – выявление когнитивных признаков, формирующих концепт *Zeit* как ментальную единицу.

Анализ семантики языковых средств, входящих в номинативное поле концепта *Zeit* позволил выявить 9 когнитивных признаков данного концепта в немецком геологическом дискурсе: 1) период, эра; 2) промежуток времени; 3) время; 4) индикатор времени; 5) продолжительность; 6) отлив; 7) индикатор времени; 8) маркировка (отметка) времени; 9) замедление (*при взрывании*).

4. Описание содержания концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе в виде перечня когнитивных признаков.

Контекст употребления концепта *Zeit* в немецком геологическом дискурсе показывает, что основное значение данного концепта – **период, эра, эпоха**. Приведём примеры:

–Die Erdgeschichte, mit der sich die Geologie beschäftigt, umfasst einen riesigen Zeitraum, der in vier Zeitabschnitte unterteilt wird. Sie werden in ihrer Entwicklung als Hierarchien dargestellt, dabei in Ära, Periode und Epoche unterteilt, um aufzuzeigen, in welchem Zeitabschnitt welche Lebewesen und Gesteinsschichten vorkamen.

–История Земли, которую изучает наука геология, охватывает огромный период, который разделен на четыре временных промежутка. В своём развитии они представлены в виде иерархий, разделенных на эру, период и эпоху, чтобы показать, в какой период времени появились живые существа и образовались слои породы.

Следует отметить, что для обозначения концепта *Zeit* (в значении **период, эра, эпоха**) используются лексемы: *Zeitabschnitt, Zeitabschnitte, Ära, Periode und Epoche*.

Следующий когнитивный признак концепта «*Zeit*» в немецком геологическом дискурсе – **промежуток времени, период, интервал**. Данное значение реализуется в немецком языке через лексемы *Zeitabstand, Zeitraum, Zeitintervall, Zeitlänge, dauern*:

– *Die Erdgeschichte überspannt einen gigantischen Zeitraum, der in hierarchisch strukturierte Intervalle unterteilt wird.*

– *История Земли охватывает гигантский период времени, который подразделяется на иерархически структурированные интервалы.*

В геологии в основном принято **относительное исчисление времени**. В основе этого исчисления лежит развитие и изменение органического мира на Земле.

– *Jedes Gestein kann mitteilen, wie es entstanden ist und welche Bedingungen in jener Zeit auf der Erdoberfläche herrschten.*

– *Изучая породу можно узнать, как она возникла и какие условия существовали на Земле в то время, когда она образовывалась.*

Значение **продолжительности** реализуется в немецком геологическом дискурсе через синонимичный ряд *Dauermessung, Dauertätigkeit, Dauerbeanspruchung, dauern*.

–Vor der unvorstellbar langen Zeit von etwa 15 Milliarden Jahren existierte in einem Spiralarm unserer Galaxie eine gewaltige Wolke aus Staub und Gas. Das **dauerte** ein paar Millionen–

Закон (одновременности) актуализируется через лексему **Zeitgesetz**.

–Nach dem **Zeitgesetz** (Gleichzeitigkeit) der orogenen Phasen erfolgt die Entwicklung der Erde durch den Wechsel von langen relativen Ruhephasen ("Entwicklungsperioden") mit kurzzeitigen und starken Deformationen der Erdkruste, besonderen "orogenen Epochen" oder "Phasen".

–Согласно **закону (одновременности)** орогенических фаз, развитие Земли происходит вследствие чередования длительных периодов относительного покоя («эволюционных периодов») с кратковременными и резкими деформациями земной коры, своеобразными «орогеническими эпохами, или фазами».

– In Studien in einem Bohrloch kann die Methode der **Zeitindikatoren** verwendet werden.

– При исследованиях в скважине может применяться метод **временных индикаторов**.

В таблице 1 представлены концептуальные признаки концепта «Zeit», актуализированные в немецком геологическом дискурсе, и их языковые репрезентации.

Таблица 1

**Анализ концепта «Zeit»
в немецком геологическом дискурсе**

№	Концептуальные признаки	Количество текстов
1.	период, эра: Zeitabschnitt, Zeit, postglaziale Zeit, trockene Zeit, Ära, Zeitalter, abiotisches Zeitalter, azoisches Zeitalter, archaisches Zeitalter, neolithisches Zeitalter, känolithisches Zeitalter, mesozoisches Zeitalter, primäres Zeitalter, paläozoisches Zeitalter	16
2.	промежуток времени, интервал: Zeitabstand, Zeitraum, Zeitintervall, Zeitlänge	12
3.	время: Zeit, bisher	10
4.	продолжительность: Dauermessung, Dauertätigkeit, Dauerbeanspruchung, dauern	9
5.	отлив: abfallende Zeit	2
6.	закон одновременности (по Штилле): Zeitgesetz	
7.	индикатор времени: Zeitindikator	1
8.	маркировка(отметка) времени: Zeitmarkierung	1
9.	Замедление (при взрывании): Zeitintervall	1

Выводы

Анализ концепта **Zeit** показал, что данный концепт вербализуется определёнными языковыми средствами в немецком геологическом дискурсе, имеет национальную специфику, в частности отражает культурные ценности немецкого социума, что обуславливает многомерность его структуры и важную роль в научной картине мира немецкой лингвокультурной общности. Проведённый анализ показал несовпадение значений концептов **Zeit** и **время** в немецком и русском геологическом дискурсе. Данные концепты представляют часть культурологических особенностей. Изучение концептуальных признаков концептов переводчиками профессионально ориентированных текстах по направлению «Геология» (в нашем случае) позволит будущим переводчикам осмыслить специфику представления данного концепта в немецком геологическом дискурсе, что будет способствовать более точной передачи научной мысли в межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 3-е изд. испр.–М. : КДУ, 2011.– 350 с.

2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. М.: Языки славянской культуры, 2004. - 560 с.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика : учеб.пособие / В.А. Маслова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
4. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов. – Волгоград, 2005. – Т. 1. – С. 18.
5. Попова З.Д. Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. –М.: АСТ: Восток – Запад, 2010, – 314 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация.Золотая серия).
6. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – 2-е изд. –М.: Флинта : Наука, 2009.
7. Тележко И.В. Концепт в формировании социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов. Materials of IV international scientific conference, «Actual problems of the theory and practice of philological researches». Prague, 2014, p. 198-203.
8. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб.пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.

9. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Auflage – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2001. –1892 s.

10. Duden. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache Bd-7 – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997. – 839 s.

**РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ БАЗОВОГО
КУРСА**

*Чаузова Вера Арнольдовна,
старший преподаватель Российского университета дружбы
народов, г. Москва*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению лексической компетенции студентов неязыковых ВУЗов при изучении иностранного (немецкого) языка в рамках базового курса. Автором обозначена актуальность и значимость рассматриваемой темы. Выделены психолого-педагогические условия, развития лексической компетенции студентов неязыкового ВУЗа. при изучении немецкого языка в рамках базового курса. Показана значимость использования информационно-коммуникационных технологий, в частности инструментов корпусной лингвистики, для повышения эффективности развития лексической компетенции студентов. неязыкового ВУЗа при изучении немецкого языка в рамках базового курса.

Ключевые слова: лексическая компетенция, немецкий язык, неязыковой ВУЗ, базовый курс, коммуникация, лексика.

*Chauzova V.A.,
Старший преподаватель of RUDN, Moscow*

**LEXICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF NOT
LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND
HER DEVELOPMENT WHEN STUDYING GERMAN
WITHIN THE BASIC COURSE**

Abstract. Article is devoted to studying of lexical competence of students of not language HEI when studying иностранного (German) within a basic course. The author has designated

relevance and the importance of the considered subject. Psychology and pedagogical conditions, development of lexical competence of students of not language HEI when studying German within a basic course are allocated. The importance of use of information and communication technologies, in particular tools of case linguistics, for increase in efficiency of development of lexical competence of students of not language HEI when studying German within a basic course is shown.

Keywords: lexical competence, German, not language HEI, basic course, communication, lexicon.

Введение. В связи с укреплением международных связей в экономической и общественно политической областях, возрастает значимость роли и места специалистов, владеющих иностранным языком. Увеличивается информационный поток, охватывающий предметные области. Благодаря знанию иностранного языка, у студентов появляется возможность изучать зарубежные СМИ, читать художественную и профессиональную литературу, общаться с иностранными специалистами. Кроме того, ведущим российским компаниям и холдингам, имеющим представительства за рубежом, необходимы квалифицированные и грамотные специалисты со знанием одного и более иностранных языков.

Обучение иностранному языку предполагает формирование общекультурной иноязычной компетенции, содержащей в себе межкультурную, коммуникативную, когнитивную, компенсаторную и дискурсивную составляющие. Знания лексики, игра-

ющей ключевую роль, необходимы студенту для изучения грамматики иностранного языка и успешного формирования названных элементов.

Учитывая данный факт, следует акцентировать внимание на актуализации развития лексической компетенции при изучении базового курса иностранного языка в высшей школе.

Психолого-педагогические условия развития лексической компетенции студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка в рамках базового курса.

Несмотря на относительно высокий научный интерес к проблеме изучения и усвоения лексического материала в последние десятилетия, многие исследователи отмечают, что до построения теории усвоения лексики иностранного языка еще достаточно далеко, т.к. очевидны многомерность и сложность данного процесса [8, с. 34]. На основании этого, изучение вопросов, связанных с формированием лексической компетенции, представляет практический интерес для преподавателей иностранного языка на разных этапах обучения.

В рамках данной статьи под лексической компетенцией понимается совокупность лексических знаний, навыков и умений их использования в различных контекстах, а также стратегий

освоения использования лексического материала. С целью развития лексической компетенции преподаватель должен ставить задачи расширения и углубления лексических знаний, совершенствования лексических навыков и умений студентов, а также помощи в овладении различными стратегиями, способствующими эффективному освоению иностранной лексики [1, с. 59].

Одним из необходимых этапов изучения иностранного языка в рамках базового курса является обучение иноязычному словарному запасу. Каждое занятие по иностранному языку должно выстраиваться на базе интегрированного подхода, с необходимостью повторяемости лексического материала в диалогах, текстах, лексико-грамматических и фонетических упражнениях.

По мнению О.Ю. Дигляр, в современных учебных пособиях по иностранному языку методология обучения лексике недостаточно эффективна [2]. Рассматривая учебники немецкого языка с точки зрения актуальности и содержания, необходимо обратить внимание на использование в них основных приемов предъявления лексического материала: введение словаря списком, в котором лексические единицы могут быть систематизированы, в алфавитном порядке или по частям речи.

Данный вариант предусматривает простое заучивание студентами части списка лексических единиц, к недостаткам которого можно отнести бессистемность, т.е. слова даются для записи в словарь по мере их появления в изучаемых текстах. Учитывая большой объем списка слов, не предоставляется возможным полностью изучить его перед обращением к новым текстам или упражнениям.

Вариант, предусматривающий введение лексического материала преподавателем в устной форме, не может быть преобладающим в связи с тем, что развитие лексической компетенции предполагает использование системного подхода для усвоения и закрепления лексических единиц. К сожалению, недостатком некоторых современных учебников немецкого языка являются мало употребляемые и редко встречающиеся в аутентичных текстах фразы, не относящиеся к изучаемой теме. Учитывая данный факт, преподавателю приходится корректировать список слов с учетом программных требований ВУЗа.

Концепция системного подхода, как способ овладения студентами лексической компетенцией на начальных этапах изучения иностранного языка, признана научным сообществом эффективной. Данное положение подтверждается работами ученых

– представителей психологической науки. В рамках системно-деятельностного подхода П.К. Анохиным была разработана теория функциональных систем, основывающаяся на представлении о системном построении сложных психологических процессов.

Академик Н.П. Бехтерева доказала гипотезу о том, что при воспроизведении даже одного слова участвуют различные зоны коры головного мозга. То есть, один компонент речевой функциональной системы слова задействует все его связи. Успешность запоминания определяется, преимущественно, возможностью включения нового материала в системы основных связей [3]. Воспроизведение материала зависит также и от его условий соответствия условиям запоминания материала. Благодаря системному подходу при изучении лексики иностранного языка, создаются условия включения изучаемых слов в синтагматические и парадигматические связи, что, в свою очередь, способствует запоминанию большого количества корневых и производных слов, различных синтаксических конструкций и лексических форм.

Слова могут быть сгруппированы по ряду признаков. Благодаря комплексному восприятию специфики каждого иностранного слова, образуются вербальные связи, которые, являют собой

структуры, фиксирующие значения каждого слова установленного языка и его множественных связей разной степени «удаленности» [4].

В рамках изучения базового курса иностранного языка необходимо принять во внимание данные о соотношении площади коры головного мозга, связанной со зрительным и слуховым анализаторами (100:1). Вследствие этого источником представления информации должен быть не слуховой компонент (упражнения на коммуникативные навыки), а зрительный, использующий печатные материалы и обязательное проговаривание вслух. Данная концепция актуальна для активации речевых функций и успешного овладения фонетической базой иноязычных слов. Память играет особую роль для сохранения полученной информации.

Осмысленный материал запоминается лучше неосмысленного. Необходимы мотивация, потребность в мысленной переработке материала.

В связи с тем, что интеллектуальные возможности индивидуума, в том числе абстрактное мышление, крайне важны для студентов начальных курсов, развитие лексической компетенции должно проходить как целенаправленный учебный процесс.

Реализация психологических аспектов усвоения и хранения языковых знаний лексической компетенции студентов неязыковых вузов будет эффективной при следующих условиях:

- Благодаря лексическому материалу, являющимся базой формирования лингвистической компетенции, обобщаются и другие аспекты иностранного языка.
- Для запоминания иноязычных лексических единиц и воспроизведения их в речи, следует учитывать функциональные связи слов, их употребление в классических сочетаниях и контекстах.
- Необходимо представлять языковой материал в письменной форме. Целесообразно проговаривание вслух.
- Изучаемый материал, имеющий личную значимость для студента, используется в речевых высказываниях при обсуждении знакомых предметов.
- Процесс обучения иноязычной лексики направлен на определение и овладение значимыми лексическими единицами по конкретной теме.

Важно сделать акцент на обязательности произвольно-осознаваемых учебных действий в развитии лексической компетенции, а также увеличении учебных усилий по усвоению служебно-структурной и абстрактной (нетематической) лексики [2].

Использование информационно-коммуникационных технологий с целью повышения эффективности развития лексической компетенции студентов.

Обучение иностранному языку на современном этапе рассматривается как обучение коммуникативной компетенции. Студенты получают возможность использовать иностранный язык в его коммуникативной функции в рамках образовательного курса. Учитывая это, преподавателю важно акцентировать свое внимание на формирование учебного процесса, его оптимизации и повышения результативности.

В эпоху массовой компьютеризации и информатизации актуальным становится вопрос об эффективном применении информационно-коммуникационных технологий, как инструмента усовершенствования процесса преподавания иностранного языка [5]. По мнению И.В. Роберта, чтобы процесс развития лексической компетенции обучающихся в процессе изучения иностран-

ного языка был эффективным, необходимо соблюдение следующих условий: 1) создание условия для использования ИКТ в учебном процессе, 2) стимулирование изучения новой лексики посредством ИКТ, 3) формирование мотивов к развитию навыков работы с ИКТ в процессе изучения иностранного языка [6].

В продолжение темы развития лексической компетенции студентов при изучении иностранных языков, следует упомянуть о необходимости работы с электронными словарями, способствующими повышению эффективности обучения и позволяющих

работать самостоятельно, а также отметить актуальность и важность корпусной лингвистики в рамках обучения иностранному языку, в данном случае – немецкому.

Берлинско-Бранденбургской Академией наук был собран «Корпус немецкого языка DWDS» для создания словаря немецкого языка, включающий несколько подкорпусов: художественная литература (26%); газеты (27%); научная литература (22%); нехудожественные тексты (20%) устные тексты (5%). В итоге корпус включает 106 миллионов слов и более 200 тыс. статей [7].

Корпус соединен с другими корпусами, например, с корпусом современного немецкого языка. В корпусе можно отдельно выбирать

временные периоды и типы текстов. Настоящая технология является действенным инструментом развития лексической компетенции студентов, так как данное средство обучения совмещает в себе функции разного типа словарей: толковый, фразеологический, грамматический, словарь сочетаемости, орфоэпический, и тезаурус. Лексикографические данные, дополняемые информацией о частотности слов и их сочетаний, поясняются наглядными примерами из корпуса словаря.

Технология работы с корпусом «DWDS» основана на взаимодействии двух логик учебного процесса: дедуктивно-синтетической и индуктивно-аналитической. До начала работы с корпусом немецкого языка студентам разъясняются понятия содержания словарной системы, а также наглядно демонстрируются алгоритмы действий в поисковых системах и перехода по интересующим их гиперссылкам.

После изучения системы и ее функций появляется возможность реализации исследовательской деятельности учащихся. Приступая к изучению определенной темы или раздела, целесообразно познакомить студентов с новыми понятиями и правилами, а уже затем совместно обсудить спектр языковых средств, необходимых для речевого общения по вопросам, раскрывающим конкретную тему.

План темы берется из учебного пособия и дополняется по инициативе студентов. Языковые средства можно отбирать, рассматривая реальные или вымышленные ситуации, т.е. используя кейс-метод. Почти вся иностранная лексика, пройденная ранее и новая, необходимая для изучения предметного содержания темы, записывается в перечень. Повторение, являющееся одним из важных компонентов учебного процесса, также включен в обсуждение.

На втором этапе происходит осуществление распределения лексических единиц между студентами, которым необходимо самостоятельно, в паре или группе провести анализ новых слов, изучить их в полном объеме, сопоставить объем значений их сочетаемости с эквивалентами терминов русского языка, выбрать примеры употребления, составить вербальные опоры и задания для других групп.

Кроме того, в зависимости от сложности изучаемой темы, студенты могут, например, начать поиск примеров фразеологических оборотов для дальнейшей коммуникации, или заняться поиском материала, объясняющего новое правило.

Весь процесс результатов поисковой деятельности студентов завершается презентацией, обобщением и выполнением заданий. За-

канчивается данное исследование использованием лексического материала с вербальными опорами в подготовке диалогов, монологов, языковых заданий и игр.

При изучении иностранного языка могут быть также использованы Мангеймские корпуса немецкого языка (COSMAS corpora или DoReKo). Данная коллекция корпусов, представляющая собой наибольшее электронное собрание современных немецкоязычных текстов, поддерживается Институтом немецкого языка в городе Маннгейм (Германия). Известны корпуса под именем IDS corpora и DeReCo.

Собрание корпусов предлагает пользователям различные типы текстов: периодику, художественную прозу, научную и научно-популярную литературу. Имеется подкорпус устной речи, включающий разговорную речь, записи речи носителей различных диалектов и многое другое. Созданная на основе корпуса база данных сочетаемости слов немецкого языка, также включена в ресурс. Объем корпуса с 28 миллионов словоупотреблений в 1992 г. возрос до более 5,4 миллиардов в 2012 г.¹

¹ Kupietz, M. & H. Keibel the Mannheim German Reference Corpus (DeReKo) as a basis for empirical linguistic research // In: Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education, No. 3

NEGRA представляет собой синтаксически аннотированный корпусный блок немецких газетных текстов (Frankfurter Rundschau). Для каждого предложения в данном корпусе создана морфологическая и синтаксическая структура (банки синтаксических структур, дерево зависимостей, Treebank / Baumbank). В составе корпуса около 20 тыс. предложений (350 млн. слов). Преимущество данного корпусного блока заключается в возможности поиска по заданным синтаксическим критериям. Например, все предложения с междометиями, составным именным сказуемым, глагольным сказуемым и т.п.

Таким образом можно сделать вывод, что использование корпусной лингвистики способствует повышению языковой наглядности, семантизации лексики и грамматики средствами изучаемого языка, позволяет заострить внимание на особенности употребления терминов в текстах разных стилей и тематик.

Благодаря организации исследовательской деятельности студентов, успешно решаются проблемы формирования лексической компетенции и развития познавательной активности, позволяющих предупредить речевые ошибки.

(pp. 53–59). Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies (TUFS). –
URL: http://cblle.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_03/section/053-059.pdf

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова Ю.Г. К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвинутом уровне владения иностранными языками // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2013. № 5 (72). С. 56-60.
2. Дигтяр О. Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения

иностранным языку: английский язык, средняя ступень школьного обучения: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Дигтяр Олеся Юрьевна; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. - Владимир, 2009. 23 с.

3. Коростелев В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике [Текст] / В. С. Коростелев. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. 156 с.

4. Ушакова Т. Н. Системно-структурная организация вербальных процессов человека // Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т. Н. Ушакова и Н. И. Чуприкова. М., 2004. С. 22-74

5. Силаков В. А., Крылова И. А. Использование средств ИКТ при формировании лексических навыков на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 916–920.

6. Роберт И.В., Самойленко П. И. Информационные технологии в науке и образовании. // учебное пособие -М.: Просвещение, 1998. 254 с.

7. Электронный корпус. – ULR: <https://annapal.jimdo.com>

8. Медведева И. Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Тверь, 1999. 112 с.

9. Электронный корпуса. – ULR: <https://annapal.jimdo.com>
10. Kupietz, M. & H. Keibel the Mannheim German Reference Corpus (DeReKo) as a basis for empirical linguistic research // In: Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education, No. 3 (pp. 53–59). Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies (TUFS). ULR:http://cblle.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_03/section/053-059.pdf

СПИСОК УЧАСТНИКОВ

1. **Алексеева Наталия Алексеевна**, Ассистент кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, nataliya24@mail.ru
2. **Безгодько Юлия Олеговна**, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, 195251, ул. Политехническая, 29 e-mail: julia084918@gmail.com
3. **Бирюкова Юлия Николаевна**, к.пед. наук, доцент Российского университета дружбы народов, г.Москва

4. **Болотова Римма Шойдоржиевна**, Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва
5. **Болотина Кира Александровна**, Старший преподаватель Российского университета дружбы народов г. Москва, email: bolotina_ka@pfur.ru
6. **Валиахметова Юлия Алексеевна** преподаватель, Омский государственный технический университет, г. Омск 644050, пр. Мира 11, e-mail: julia.omsk@list.ru
7. **Гавриленко Наталия Николаевна** д.п.н., проф. Кафедры иностранных языков Инженерной академии Российский университет дружбы народов nngavrilenko@narod.ru
8. **Гакова Елена Васильевна**, ст. преподаватель, Российский университет дружбы народов, г. Москва
9. **Груба Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, теории и практики перевода, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», Россия, Красноярск, проспект Мира, 82, ngruba@yandex.ru
10. **Калмазова Надежда Александровна**, доцент, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», 410056, г. Саратов, ул. Вольская, д.1, kalmazovana@gmail.com
11. **Кондрашова Елена Валерьевна**, старший преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», Россия, Красноярск, проспект Мира, 82, evk21274@yandex.ru
12. **Кравченко Глеб Владимирович** студент, Омский государственный технический университет, г. Омск 644050, пр. Мира 11, e-mail: kravchenko220996@mail.ru
13. **Крамная Екатерина Сергеевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков ЯГТУ, г.Ярославль kratnaya@yandex.ru

14. **Куницына Мария Львовна**, старший преподаватель Российский университет дружбы народов, г. Москва
15. **Маленьких Наталья Александровна**, руководитель «Бюро переводов «Нэо Транслейтинг»», Россия, Красноярск, ул. К. Маркса, д. 95, корп. 1, оф. 609, dir@neotran.ru
16. **Малых Елена Александровна**, старший преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва
17. **Медведева Галина Ивановна**, преподаватель английского языка, Пансионат воспитанниц МО РФ г. Москва
18. **Мощанская Елена Юрьевна**, канд.пед.наук, доцент, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г.Пермь, 614900, пр-т, Комсомольский, д.29а, emosch@mail.ru
19. **Петрова Л. А.**, Старший преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва, 119000, ул. Орджоникидзе, д. 3, email : petrova_la@pfur.ru
20. **Прокофьева Дарья Сергеевна** - старший преподаватель Ярославский Государственный Технический Университет - schwalbe1981@mail.ru
21. **Пузенко Иван Николаевич**, заведующий кафедрой иностранных языков, Гомельский Государственный Технический Университет имени П.О.Сухого, Белоруссия, г. Гомель, 246746, Пр-т Октября, 48, puzenko_ivan@mail.ru
22. **Рожкова Наталья Александровна**, Старший преподаватель Российского университета дружбы народов г. Москва, 119000, ул. Орджоникидзе, д. 3 email: rozhkova_na@pfur.ru
23. **Сапфиров С. Л.**, Старший преподаватель Российского университета дружбы народов. г. Москва, 119000, ул. Орджоникидзе, д. 3, email : sapfirov_sl@pfur.ru
24. **Сержанова Жанна Александровна**, доцент, кандидат филологических наук, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, 660037, г. Красноярск, проспект им. газеты «Красноярский рабочий», д. 31, sershanowa@mail.ru

25. **Сидорова Мария Владимировна**, преподаватель отдельной дисциплины «Иностранный язык (английский)», Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва, 125284, ул. Поликарпова д. 21, mfitiskina94@yandex.ru
26. **Тележко Ирина Владиленовна**, к.пед.н. кафедра иностранных языков Инженерной академии Российский университет дружбы народов, г. Москва
27. **Ткаченко Евгения Сергеевна** - Старший преподаватель ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна» - ev.tkatchenko78@gmail.com (тезисы только)
28. **Тюкина Людмила Александровна**, заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский Государственный Технический Университет, г. Ярославль, Московский проспект, 88, каб. 734, Tyukina@yandex.ru
29. **Урядова Анна Вячеславовна**, Старший преподаватель кафедры иностранных языков Ярославского государственного технического университета, г. Ярославль, 150023, Московский проспект, 88, ouriad-a@yandex.ru
30. **Фахретдинова Динара Равилевна**, преподаватель отдельной дисциплины «Иностранный язык (английский)», Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва, 125284, ул. Поликарпова д. 21, dinara65@gmail.com
31. **Федорова Наталья Владимировна**, доцент Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону, 344000, площадь Гагарина, 1, fnavl@mail.ru
32. **Чаузова Вера Арнольдовна**, ст.преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва, vchauzova@gmail.com
33. **Черных Юлия Александровна** - Магистрант ИРНИТУ - Федеральное государственное бюджетное образовательное учрежде-

ние высшего образования «Иркутский национальный исследовательский технический университет» (ФГБОУ ВО «ИРНИТУ») - cherymail892@gmail.com

34. **Шилова Валентина Викторовна**, Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Инженерная академия, Российский университет дружбы народов, г. Москва

35. **Шувалова Анна Юрьевна**, студент, Омский государственный технический университет, г. Омск 644050, пр. Мира 11, e-mail: an-yashlv@gmail.com

36. **Kamenetskaia Sofia** - Universidad Autónoma de la Ciudad de México - sokakot@hotmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник научных трудов

Выпуск 14

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор

Подписано в печать 25.06.2018 г. Формат 60x84/16
Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. Тираж 100 экз. Заказ

Российский университет дружбы народов
117023, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д.3

Типография ИПК РУДН
117023, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, 3, тел. 952-04-41
Российский университет дружбы народов
117023, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д.3