

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
НАПРАВЛЕНИЕ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»
КАФЕДРА РОМАНО-GERMANСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
ГУМАНИТАРНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ И
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 8

Пенза 2013

Печатается по решению издательского совета гуманитарного учебно-методического
и научно-издательского центра Пензенского государственного университета

Редакционная коллегия:

Л. Н. Авдониная, канд. филол. наук; З. М. Степанова, канд. филол. наук, доцент;
Н. Н. Таньков, канд. пед. наук; Е. А. Хомяков, канд. филол. наук;
О. В. Ягов, д-р ист. наук, проф.

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой немецкого и французского языков
Саратовской государственной юридической академии
О. С. Родионова;

Заслуженный работник высшей школы РФ
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой русского,
иностраных языков и культуры речи
Уральской государственной юридической академии
К. М. Левитан

Лингвометодические аспекты преподавания иностранного языка в вузе: межвуз.
сб. науч. тр. / под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. Т. А. Гордеевой, канд. филол. наук
О. Б. Симаковой. – Вып. 8. – Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2013. – 134 с.

Сборник состоит из двух разделов: «Теоретические основы лингвистических исследований» и «Проблемы обучения иностранному языку в вузе». В первом разделе представлены исследования по лексикологии и фразеологии, стилистике, психолингвистике (на материале немецкого, французского, английского и испанского языков). Во втором разделе рассматриваются методические, культурологические и социокультурные аспекты обучения языку, обращается внимание на его роль в повышении профессиональной компетенции студентов.

УДК 81

© Пензенский государственный университет, 2013

© Историко-филологический факультет ПГУ, 2013

© ГУМНИЦ ПГУ, 2013

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. М. Абанина, Е. С. Цурканова

Пензенский государственный университет, г. Пенза

ФУНКЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ КАК ОСНОВНАЯ ОСОБЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Текст – это целостное сверхфразовое единство, характеризующееся общностью идейно-тематического содержания или общностью темы и интенций автора. Данное определение распространяется на все виды текстов и не затрагивает их функционально-стилевой специфики. Вместе с тем учет этой специфики очень важен для типологического разграничения текстов, и в частности для выделения текстов особого типа – текстов художественных произведений, или художественных текстов.

Типологическое разграничение текстов, написанных как на русском, так и на немецком или английском языке, определяется их принадлежностью к тому или иному стилю современных литературных языков. Функционально-стилевая типология текстов помогает выявить максимальные единицы письменной или устной речи, характеризующиеся разным уровнем сложности их перевода с ИЯ на ПЯ.

Так, официально-деловые и научные тексты требуют от переводчика максимальной точности перевода содержащейся в них информации, он должен обладать высокой степенью профессиональной компетенции в той области, в которой работает. При обращении к произведениям научно-популярного, газетно-публицистического и разговорного стилей для переводчика важно не только ЧТО, но и КАК он переводит: чем сложнее

эмоциональная оценочность и экспрессивность текста на ИЯ, тем сложнее сохранить все это и передать адекватными языковыми приемами на ПЯ.

Язык художественной литературы не входит ни в один из названных выше функциональных стилей того или иного современного литературного языка. Вместе с тем, выполняя свою главную задачу – функцию эстетического воздействия на читателя, данный стиль может включать в свой состав и внелитературные компоненты языка – народные диалекты, жаргоны, аргю.

Типологическое противопоставление текста как объекта общей теории перевода тексту художественного произведения как объекту теории художественного перевода опирается, прежде всего, на основную функцию языка художественной литературы – функцию эстетического воздействия на читателя. Само выделение теории художественного перевода из общей теории перевода возможно на том основании, что художественный текст может быть типологически противопоставлен всем текстам нехудожественного характера.

Безусловно, приведенное выше определение любого текста вообще применимо и к текстам художественных произведений. Однако основной функцией этих текстов является не информация, объединяющая все функционально-стилевые разновидности текстов литературного языка, а эстетическое воздействие на читателей или слушателей. К текстам художественных произведений в какой-то мере могут приближаться некоторые функционально-стилевые разновидности текстов (газетно-публицистическая, научно-популярная и разговорная), но, приближаясь к ним, они сами таковыми не становятся.

Ответ на вопрос: «в чем проявляется эстетическое воздействие художественных текстов на читателя?» чрезвычайно важен для теории художественного перевода, т.к. художественное произведение на ИЯ и его перевод на ПЯ должны оказывать адекватное эстетическое воздействие на реципиентов. Необходимо вспомнить, что эстетика – это «философское

учение о сущности и формах прекрасного в художественном творчестве, в природе и жизни» [Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 2003]. В этом отношении художественная литература как один из видов искусства – искусства слова – сближается с другими его видами: музыкой, живописью, архитектурой и т.д. Благодаря мастерскому выражению своих творческих замыслов выдающимся художникам и композиторам удается оказывать сильнейшее эстетическое воздействие на посетителей картинных галерей и любителей музыки и театра. Нечто подобное происходит и с реципиентами, воспринимающими тексты художественных произведений.

Бесспорно, художественный текст в целом полифункционален: он выполняет и функцию коммуникации между автором и читателем, и функцию когнитивную, но специфика художественного произведения проявляется, прежде всего, в его эстетическом воздействии на реципиента. Возвращаясь к теории художественного перевода, отметим, что именно эстетическая функция художественного текста становится определяющей для выявления критериев оценки его качества.

Итак, давая определение понятию «художественный текст», можно воспользоваться определением любого текста вообще, добавив к нему указание именно на эту его специфическую функцию: художественный текст – это текст, основной функцией которого является эстетическое воздействие на читателя или слушателя. Эта функция реализуется на основе эстетизации автором текста (поэтом или писателем) изображаемой им действительности с помощью художественных приемов, наиболее адекватно подходящих для создания желаемого эмоционального эффекта.

Литература:

1. Попович А. Проблемы художественного перевода. – М., 1986.
2. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.
3. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б., Кузнецов А.Ю. Теория и практика художественного перевода. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: (Лингвист. пробл.). [Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз.]. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1983.

Л. Н. Авдонина, Д.С. Баженова

Пензенский государственный университет, Пенза

ПЕТЕРБУРГ – НОЧНОЙ ГОРОД (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ А. БЛОКА)

В творчестве А. Блока Петербург, в связи с эстетическими взглядами поэта, представлен как пространство условное, мистическое, иррациональное. Символическое начало родного города для поэта связано с основными мотивами его творчества.

Образ Петербурга в поэтике А. Блока многопланов и противоречив: реальные картины становятся частью мифологизированной концепции творческой эволюции художника слова, основанной на философских и эстетических взглядах Вл. Соловьева. Художественное мировосприятие А. Блока диалектично, основано на стремлении идти от личного к общему, на движении к историзму, что отчетливо проявляется и в изображении ночного Петербурга.

Тема данной статьи – образ ночного Петербурга в перспективе всего творчества А. Блока.

В цикле «Распутья» городская ночь изображена с помощью черного цвета и олицетворена: *«видела лишь ночь, городская, черная»* [1, с. 284], *«Черная ночь неподвижно, бездонно – / Лопнувший в бездну ремень увлекла»* [1, с. 304] – так поэт передает отрешенность ночной жизни от земной, трагизм которой воспринимаются как выражение символики черного цвета.

Синева весенней, праздничной ночи опозитизирована А. Блоком с помощью метафоризации глагола *зажечь* и романтической символики

цветового прилагательного *синий*: «*Над городом синяя ночь зажжена*» [1, с. 289]. Весной сливаются воедино ночные тени и видения, поэтому в стихах этого периода вечерний и ночной ландшафт часто окрашен в синий цвет: *синие* окна зала, *синее* раздолье, складки ризы *темно-синей* (поэтическое изображение ночного неба) [1, с. 292].

Величие и торжественность петербургской ночи отражены в цикле «Город»: *Ночь. Город* уgomонился,

За большим окном

Тихо и торжественно,

Как будто человек умирает.

Но там стоит просто грустный,

Расстроенный неудачей,

С открытым воротом,

И смотрит на звезды. [1, с. 406]

Двойственность в тексте очевидна: Человек или Город обращается к высокому небу, чтобы понять земную тревогу и боль. Несмотря на философское содержание темы, лексика текста нейтральна, даже снижена: лексема *угомониться* носит разговорный характер. Глагол *угомониться* неоднозначен в своем осмыслении: ‘успокоиться, утихнуть не только после прошедшего дня, но и перестать заботиться о земном, ничтожном и пошлом’.

Ночь в городе скрывает пошлость социального мира: «*В соседнем доме окна желты*», «*Скрипят задумчивые болты*», «*Недвижный кто-то, черный кто-то / Людей считает в тишине*», «*Он медным голосом зовет*», «*И в желтых окнах засмеются*» [1, с. 299-300]. Образ городской ночи представлен сочетаниями: *окна желты*, *скрипят болты*, *медный голос*, *в окнах засмеются*. Желтый цвет в данном случае символизирует социальные противоречия общества. Глаголы *скрипят*, *засмеются* передают дисгармоничное звучание и вместе со словосочетанием *медный голос* – в переносном плане ‘неприятный, немелодичный, глухой, холодный, безраз-

личный' – подчеркивают высокомерие богатого Петербурга и его равнодушие к социальным низам.

В организации городского ландшафта ночью большую роль играет искусственный свет. В цикле «Распутья» для этого используются эпитеты «*тихие, мягкие тени – / Желтые полосы вечерних фонарей*» [1, с. 277]. Совершенно иное, зловещее освещение Петербурга в цикле «Город»: «*запляшет факельное пламя*», «*зажгутся нити фонарей*», «*И, заалев перед денницей, / В руке простертой вспыхнет меч*» [1, с. 310]. Ассоциативная связь «музыка – огонь» («*запляшет факельное пламя*») передает восприятие ночи как грозной стихии.

Цвет ночи изменяется в снежном Петербурге – теперь ночь становится *среброснежная*. «Снежность» города смешала дни и ночи: «*Даже в полдне, даже в дне / Разметались космы **ночи**...*» [2, с. 29].

Лексема *ночь* утрачивает предметное значение, приобретая символический план 'страсть, сильное чувство, любовь'. Ночи персонифицируются, обретая женский лик: *Равнодушны, снежнооки,*

*Ходят **ночи** в высоте.*

*Молодые ходят **ночи**,*

Сестры – пряжи снежных зим... [2, с. 31]

Мрак снежного города связан с «огненностью» пространства, и дымовая завеса, как следствие символического пожара, неотделима от судьбы города и лирического героя, а «крещение огнем» приобретает всеобщий характер: «*Весь **город** – яркий сноп огня*», «*Мы все сгорим: / Весь **город мой**, река, и я...*» [2, с. 62-63]. Метафорические образы основаны на переносном значении глагола *гореть* и соединяются с темой снежного пожара, двойственно охарактеризованной в тексте с помощью антонимичных лексем: *жутко* и *светло*. Наблюдается повтор притяжательного местоимения *мой*, что подчеркивает устойчивую связь города с лирическим героем, эмоциональность этой связи.

Светлые ночи в начале лета – природная особенность северной столицы. В таинственную, призрачно-прекрасную *белую ночь* погружается символический город-миф. В городе Снежной маски образные средства, изображающие ночь, переосмысливаются:

С каждой весной пути мои круче,

Мертвенней сумрак очей.

С каждой весной ясней и певучей

Таинства белых ночей. [2, с. 39]

Лексема *белый* становится синонимичной лексемам *бледный, стер-тый, мертвенный* (ср.: *бледная могила, стертые лица, мертвенный сумрак*) и приобретает коннотативные оттенки ‘мрачный, бессмысленный, пустой’: так белая ночь становится равнозначна черной, зловещей.

В циклах третьего тома поэт возвращается к предметности слова и конкретности образов, однако красота белой ночи все-таки остается зловещей (ср.: «*Май жестокий с белыми **ночами!**.. / Неизвестность, гибель впереди*» [2, с. 83] и «*Как мы черный день встречали / Белой **ночью** огневой*» [2, с. 261]).

Таким образом, лексико-стилистическая зарисовка ночного Петербурга, наполненного музыкой и светом, передает динамичный образ родного города поэта в разные периоды его творчества.

Литература:

1. Блок, А. А. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Стихотворения и поэмы. 1898 – 1906 / А. А. Блок. – Л.: Худож. лит., 1980. – 512 с. С. 284.
2. Блок, А. А. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Стихотворения и поэмы. 1907 – 1921 / А. А. Блок. – Л.: Худож. лит., 1980. – 472 с.

**КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
ОБРАЗА КАРМЕН В ОДНОИМЕННОМ ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ
А. БЛОКА И НЕМЕЦКОМ ПЕРЕВОДНОМ ТЕКСТЕ Э. БЕРНЕРА**

Основным моментом в работе переводчика остаётся процесс подыскания соответствующей формы коммуникативно-прагматической номинации для иноязычных реалий, обусловленный взаимодействием текстовой и экстралингвистической информации, которые имеют не типовые, а индивидуальные формы в исходном языке и языке перевода. Основой такой работы является процесс интерпретации и истолкования смыслового содержания текста на исходном языке с установкой на определённого получателя. Таким образом, интерпретация становится неотъемлемой частью переводческого процесса, а ситуация и установка на получателя перевода выступают в качестве определяющих факторов эквивалентности перевода оригиналу.

Чтобы формализовать исследование переводного поэтического текста по коммуникативно-прагматическим параметрам, нам представляется необходимым вслед за Т. В. Дробышевой ввести понятие индекса прагматического соответствия [1, с. 3].

Для объективной оценки содержания образа главной героини в цикле стихотворений А. Блока и переводном тексте в работе вводятся следующие показатели. Коммуникативно-прагматическое воздействие одного фрагмента оригинала принимается за единицу и складывается из трех параметров: содержательно-фактуальной информации, содержательно-концептуальной информации (наличия изобразительно-выразительных средств всех уровней), эстетической информации. Тексты перевода анализируются на предмет соответствия/несоответствия оригиналу по данным параметрам. Коммуникативно-прагматическое воздействие одного фрагмента перевода

складывается из СФИ (0,33/0), СКИ (0,33/0) и ЭИ (0,33/0), где 0,33 обозначает соответствие СФИ/СКИ/ЭИ перевода тем же параметрам оригинала, а 0 – несовпадение данных характеристик текста перевода и оригинала. Коммуникативно-прагматическое воздействие фрагмента перевода максимально может составлять 0,99 (мы принимаем во внимание невозможность стопроцентного воспроизведения в переводе коммуникативно-прагматического воздействия оригинала). Индекс соответствия коммуникативно-прагматического воздействия оригинала и перевода вычисляется по формуле: $(X + Y + Z) / (1 \times \sum \text{фрагментов}) \times 100\%$, где X – это СФИ всех анализируемых фрагментов перевода, Y – СКИ всех анализируемых фрагментов перевода, Z – ЭИ всех анализируемых фрагментов.

В результате проведенного анализа семантики и прагматики лексических средств, воплощающих образ Кармен в одноименном цикле А. Блока и переводном тексте Э. Бернера, а именно средств, характеризующих внешность Кармен, характер Кармен и отношения к ней лирического героя установлено следующее:

1) **положительная оценка**, присутствующая в оригинале в 51 случаях полностью воспроизводится в переводе – в 50 случаях, т. е. индекс оценочно-прагматического соответствия по параметру положительной оценки в семантической структуре средств, объективирующих коммуникативно-прагматическое содержание образа Кармен во вторичном тексте по сравнению с первичным текстом, составляет 98%; **отрицательная оценка** присутствует в оригинале в 3 случаях, в переводе – в 5, т. е. индекс оценочно-прагматического соответствия по параметру отрицательной оценки составляет для переводчика 167%. Другими словами, индекс оценочно-прагматических различий для текста перевода составляет -0,02 по параметру положительной оценки и +0,67 по параметру отрицательной оценки.

2) **экспрессивный и эмоциональный компоненты** присутствуют в оригинале в 62 случаях, а в переводе в 54 случаях, таким образом, интегральный индекс коммуникативно-прагматического соответствия средств,

объективирующих коммуникативно-прагматического содержания образ Кармен во вторичном тексте по сравнению с первичным, составляет для переводчика 87%. Другими словами, интегральный индекс коммуникативно-прагматических различий для текста перевода составляет -0,13. Данные результаты свидетельствуют о незначительном различии в воздействующей силе проанализированных фрагментов переводного текста.

3) образные средства такие, как метафора, эпитет, метафорический эпитет, сравнение и гипербола, имеющие в художественном тексте особое значение и составляющие ядро коммуникативно-прагматического содержания образов персонажей, при интерпретации образа Кармен у автора произведения используются 27 раз, тогда как у переводчика – 29 раз, что в 1,07 раза чаще, чем в переводе.

Установлены определенные расхождения в предметно-логическом компоненте содержания поэтического образа в оригинале и переводном тексте. Данные расхождения обусловлены как прагматическими установками авторов, так и спецификой переводческой деятельности, связанной с возможными потерями и приращениями смысла из-за особенностей лексико-семантической сочетаемости в разных языках.

В переводах проанализировано всего 34 примеров **переводческих преобразований** с учетом трансформаций, опущений, добавлений и искажений, где

- случаев лексико-семантических трансформаций – 26;
- случаев переводческих напластований/деформаций – 4.

Таким образом, переводчик, с одной стороны, пытаясь передать стилистические особенности оригинала, сохранить его национальный и исторический колорит, вынужден выходить за рамки чисто семантической точности, учитывая то, что участники коммуникативного процесса по-разному понимают и трактуют то или иное сообщение. С другой стороны, переводчик является соавтором текста, так как очень часто он привносит в пере-

водной текст слова с экспрессивным компонентом значения, что приводит к искажению прагматического воздействия на читателя.

Интерпретационная деятельность – существенная часть вербального поведения переводчика, поскольку в процессе перевода участвуют одновременно разум, чувства и воля к созданию воздействующего эффекта.

Литература:

1. Дробышева, Т. В. Коммуникативно-прагматический аспект художественного текста (на материале русских переводов романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»): автореф. дис....канд. филол. наук / Т. В. Дробышева. – Воронеж, 2009. – 22 с.

В. П. Астанкова

Саратовская государственная юридическая академия, г.Саратов

К ВОПРОСУ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБОЗНАЧАЕМЫХ ФАКТОВ

В современном языкознании прочно утвердился взгляд на предложение как на сложную номинативную единицу языка, имеющую в качестве обозначения сложный объект, определяемый как факт, событие, фрагмент действительности. Информация, предназначенная для сообщения, должна пройти этап языковой категоризации, чтобы стать «лингвистически определимым объектом». Мыслительное образование, преобразованное в объект обозначения (номинат) предложения, выступает в виде типового образа факта «идеального денотата», который представляет собой структуру. Ее образуют предметные понятия, связанные отношениями с выделенным исходным предметом – носителем признака. Ономасиологическим базисом событийной номинации служит понятие «проявление существования предмета в признаке», объединяющее компоненты ономасиологической структуры.[1, с.37]

Дальнейшая дифференциация данного понятия по способу существования предмета позволяет делить родовое понятие «событие» на видо-

вые, в результате чего вычленяются классы ситуаций действия, состояния, существования, обладания, восприятия.

В нашем исследовании мы рассмотрели предложения с глаголом *fliegen* как языковые номинативные единицы с точки зрения их ономастических свойств, а также попытались проанализировать систему языковых средств, позволяющих данным предложениям именовать экстралингвистические ситуации различного типа, а не только ситуацию перемещения одушевленного Субъекта в воздушном пространстве.

Предложения с глаголом *fliegen* в ядерной позиции могут иметь структурную схему четырех вариантов: 1) S – P; 2) S – P – L; 3) S – P – Or; 4) S – P – L – Or .[2, с.14-19]. Позицию Субъекта могут занимать **одушевленные имена существительные** (местоимения), **которые обозначают:** животное, для которого воздушная среда является естественной средой обитания (*Vogel, Insekt*); лицо (группу лиц); конкретные **неодушевленные имена существительные, которые обозначают:** средства воздушного транспорта (*Flugzeug, Rakete*); конкретные предметы (снаряд, стрела, пуля), специально предназначенные для перемещения по воздуху с целью поражения конкретного объекта (достижения конечной точки) (*Geschoss, Kugel*); конкретные предметы, находящиеся в положении, которое допускает возможность кратковременного полета при наличии определенных условий, способствующих ему (листья деревьев; денежные купюры, лежащие на столе и пр.); наземные транспортные средства и пр.; **абстрактные неодушевленные имена существительные, обозначающие:** продукт интеллектуальной деятельности человека (*Gedanke*); формы речевой деятельности (*Wort*); формы и виды зрительного восприятия (*Blick*).

В результате исследования выявилась отличительная особенность ситуаций перемещения в воздушном пространстве, именуемых предложениями с глаголом *fliegen* в ядерной позиции: как правило, в них имеет место параметр – интенсивность перемещения.

Позицию **Субъекта** в предложениях с данным глаголом могут занимать неодушевленные имена существительные, обозначающие:

- различные летательные аппараты, конструкции, специально предназначенные для перемещения по воздуху (самолет, ракета и т. д.), например: *Im Nordwesten flog der erste Pulk in den Batteriebereich, fünftausend Meter hoch* [3][Noll: 221].

Данные предложения именуют *ситуацию перемещения по воздуху транспортного средства*, причем параметр среды сохраняется, а параметр - способ перемещения в данной среде при помощи конечностей – отсутствует. Степень интенсивности, качественные характеристики перемещения Субъекта могут быть конкретизированы контекстуально, например: *Diese Maschine fliegt sich gut, leicht* [DUW: 1113].

- конкретные предметы (снаряд, стрела), специально предназначенные для перемещения по воздуху с целью поражения конкретного объекта (достижения конечной точки), например: *Das gibt einen Druck von 50 Atmosphären, und das Geschoss fliegt zwanzig bis dreissig Meter weit* [Grzimek: 197].

Ausserdem flog dieses Geschoss mal zwanzig, mal wieder fünfundreissig Meter weit [Grzimek: 197].

Позиция **Локализатора/Ориентира** остается незаполненной, но имеют место контекстуальные показатели расстояния, который преодолевает летящий предмет.

Предложения с данным глаголом именуют *ситуации перемещения в воздушном пространстве* конкретных неодушевленных предметов, перемещающихся *за счет дополнительной силы* извне. Параметр средства перемещения отсутствует, но он предполагается характером самого Субъекта, способного перемещаться только за счет воздействия внешней силы. Сохраняются параметры – интенсивность, среда перемещения. Данные предложение именует ситуацию перемещения по воздуху, но характер перемещения – пассивный. Данная ситуация трактуется как *возможность*

осуществления полета, его допустимость при наличии определенных условий, которые ему (полету) способствуют.

- конкретные предметы, находящиеся в положении, которое допускает возможность кратковременного «полета» при наличии определенных условий, способствующих ему (листья деревьев, денежные купюры, лежащие на столе и пр.), например: *Blätter flogen durch die Luft [LDVF: 42].*

Der Geldschein fliegt davon [Strittmatter: 105].

Данные предложения именуют *ситуации перемещения по вертикали*, которое осуществляется за небольшой период времени. В ситуациях отсутствует параметр средства перемещения. Определяющую роль приобретает параметр направленности перемещения – вниз; и данные предложения именуют ситуацию перемещения в определенном направлении, а именно – падения, за счет предполагаемых действий извне, явившихся причиной начала изменения местоположения, находящегося в покое предмета.

Очевидным является то, что дальнейшая дифференциация понятия по способу существования предмета позволяет делить родовое понятие «событие» на видовые, в результате чего и вычленяются классы ситуаций движения, действия, состояния, существования, восприятия и пр.

Литература:

1. Кривченко Е.Л. Очерки по ономазиологии. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та 1989. с.39
2. Кривченко Е.Л., Астанкова В.П. Ситуации, именуемые предложениями с глаголом «fliegen» в ядерной позиции.//Единицы языка и их функционирование. Межвузовский сборник научных трудов. – Саратов. Изд-во «Научная книга», 2004. Вып.10. с. 14-19
3. Noll D. Die Abenteuer des Werner Holt. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1975.
4. Strittmatter E. Ole Bienkopp. Aufbau Verlag. Westberlin, 1963. Grzimek B., Grzimek M. Serengeti darf nicht sterben. Ullsteinverlag: Westberlin, 1959.

5. Lexikon deutscher Verben der Fortbewegung. Jochen Schröder. Leipzig–Berlin–München. 1993. 240с.

А. О. Булатова, Е. А. Хомяков, Н. Н. Таньков
Пензенский государственный университет, Пенза

ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ

Модальность в широком смысле слова – это отношение говорящего к истинности высказывания, которое выражается в разной степени его уверенности в том, что он говорит. Она находит своё языковое воплощение в разных способах выражения, предположения, уверенности, сомнения и т.п. Наряду с лексическими средствами выражения – модальными словами типа “*gewiß, natürlich, wahrscheinlich*” и т. п. – модальность может выражаться и грамматическими средствами. Это, прежде всего, наклонение, отдельные глаголы с модальным значением, собственно модальные глаголы и некоторые временные глагольные формы (Futurum I и Futurum II).

Модальные глаголы наряду со своим прямым модальным значением (*mögen, wollen – хотеть, können, dürfen – мочь, müssen, sollen – долженствовать*) могут выражать и другие дополнительные модальные значения. Например, при использовании модальных глаголов с Infinitiv II:

Er muss um 8 Uhr kommen. – Он должен прийти в 8 часов.

Er muss um 8 Uhr gekommen sein. – Он, должно быть, пришёл в 8 часов.

При использовании модальных глаголов с Infinitiv II, который выражает предшествование по отношению к сказуемому предложения, в русском переводе используется глагол в прошедшем времени.

Das mag wahr sein. – Пожалуй, это правда.

Das mag wahr gewesen sein. – Пожалуй, это была правда.

Futurum I и Futurum II используются для выражения предположения:

Futurum I (Aktiv, Passiv) – в настоящем времени,

Futurum II (Aktiv, Passiv) – в прошедшем времени.

Как видно из примеров, обе формы употребляются, обычно, в сочетании с вводными модальными словами: wohl, vielleicht, sicherlich и т.п.

Es wird jetzt wohl 12 Uhr sein. (F.I, A) – Сейчас, вероятно, 12 часов.

Es wird ihm jetzt wohl gratuliert werden. (F.I, P) – Сейчас его, наверно, поздравляют.

Wer wird diesen Artikel geschrieben haben? (F.II, A) – Кто же мог написать эту статью?

Dieses Buch wird vielleicht schon ausverkauft worden sein. (F.II, P) – Эта книга, наверно, уже распродана.

Иногда возможно совпадение значений будущего времени и предположения в настоящем. Выбор правильного перевода при этом определяет общий контекст: *Dieser Artikel wird vielleicht von den Jugendlichen gelesen werden.* – *Эту статью, вероятно, читает (будет читать) молодёжь.*

Варианты перевода модальности можно представить в виде таблицы:

Модальный глагол	Дополнительное модальное значение	Примеры	Рекомендации по переводу
mögen + Inf. I, II	небольшая степень уверенности	Das mag wahr sein (gewesen sein) – <i>Это, пожалуй, (была) правда.</i>	<i>Пожалуй</i>
im Präsens Kj в повелительном предложении	реальное желание в возвышенной речи	Möge unsere Heimat gedeihen! – <i>Да процветает наша Родина!</i>	<i>Да.....!</i>
Im Präsens Indikativ или Kj+Inf. I, II в придаточных предложениях с <i>immer, noch, auch</i>	уступка (в придаточных уступительных, вводимых вопросительными словами <i>wo, wie, was, womit</i> и т.п.)	Wie immer die Abstimmung ausfallen (ausgefallen sein) mag (möge), werden wir die Meinung nicht ändern. – <i>Каким бы ни был исход голосования, мы не изменим мнения.</i>	1) <i>Как бы ни ..., где бы ни ..., каким бы ни ...</i> и т.п. 2) При этом глагол в русском языке всегда стоит в сослагательном

			наклонении и имеет форму прошедшего времени. 3) Глагол <i>mögen</i> при переводе опускается.
wollen + Inf. II	1) утверждение субъекта высказывания (подлежащего предложения) о себе, в котором говорящий сомневается	Der Angeklagte will dort um diese Zeit nicht gewesen sein. – <i>Обвиняемый утверждает, что в это время его там не было.</i> Der Weg wollte kein Ende haben. – <i>Дорога никак не кончалась.</i>	Кто-то (подлежащее предложения) говорит, утверждает, считает и т.п. ...никак...
wollen + Inf. I	2) используется в стилистических целях для усиления высказывания	Die Krankheit will sorgfältig behandelt werden. – <i>Болезнь необходимо лечить осторожно.</i>	необходимо, следует, нужно
wollen + Passiv	3) мягко выраженная необходимость		
können + Inf. I, II	сравнительно большая степень уверенности, которая обычно основана на фактах	Sie können Recht haben (gehabt haben). – <i>Возможно, Вы (были) правы.</i>	возможно, может быть
dürfen nur im Präteritum Kj + Inf. I, II	осторожное предположение	Das dürfte stimmen (gestimmt haben). – <i>По-видимому, это (было) так.</i>	по-видимому, по всей видимости, скорее всего, вполне можно предположить
müssen + Inf. I, II	твёрдое предположение с большой степенью уверенности	Er muss auch dort sein (gewesen sein). – <i>Он, должно быть, тоже (был) там.</i>	должно быть, наверное, наверняка, судя по обстоятельствам
sollen + Inf. I, II	1) ссылка на	Sie soll sehr schön sein	говорят,

im Präteritum Kj	источник информации, дистанцирование от сказанного	(gewesen sein). – <i>Говорят, что она (была) очень красива.</i> Ср.: Sie will sehr schön gewesen sein. – <i>Она говорит, что была очень красива.</i>	<i>сообщается, по словам ..., ходят слухи, имеется мнение, передают, согласно... и т.п.</i>
	2) в условных придаточных предложениях для выражения условия в будущем	Sollte er sich der Stimme enthalten (Wenn er sich der Stimme enthalten sollte), wird es keine Mehrheit geben. – <i>Если он воздержится от голосования, большинства не будет.</i> Sollte das wahr (gewesen) sein? – <i>Неужели это (была) правда?</i>	Глагол <i>sollen</i> при переводе опускается.
nur im Präteritum Kj + Inf. I, II	3) предположение с оттенком недоумения в вопросе	Er sagt (sagte, hat gesagt), sie soll (solle) ihm regelmäßig schreiben	<i>разве, неужели</i>
im Präsens Indikativ oder Kj	4) для выражения косвенной просьбы, приказа и т.п.	(, dass sie ihm regelmäßig schreiben soll (solle)). – <i>Он говорит (сказал), чтобы она ему регулярно писала.</i>	Глагол <i>sollen</i> при переводе опускается.
	5) часто просто выражает будущее время	Das Gleiche soll Ihnen gelten. – <i>То же самое относится и к Вам.</i>	Глагол <i>sollen</i> при переводе опускается.

Таким образом, в настоящей статье предпринята попытка обобщить варианты перевода модальности. Однако, каждый частный случай перевода зависит от целей перевода, а также от мастерства переводчика.

Литература:

1. Афанасьева Е.А. Теория и практика перевода политических текстов. М.: Изд-во МГЛУ, 2006.
2. Зеленщиков А.В. Пропозиция и модальность. СПб: Изд-во С-Петербург. ун-та, 1997.

3. Катаев С.Д., Катаева А.Г., Самара Г.Н. Язык немецкой прессы. М.: Высшая школа, 2005.
4. Kessel K. Reimann S. Basiswissen. Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen; Basel: A.Francke Verlag, 2005.

А. О. Булатова, Е. А. Хомяков, О. А. Дурина
Пензенский государственный университет, Пенза

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОНЪЮНКТИВА В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Все грамматические формы конъюнктива, как известно, можно разделить на две группы:

- презентальные: Präsens, Perfekt, Futurum I, Futurum II
- претеритальные: Präteritum, Plusquamperfekt, Konditionalis I, Konditionalis II.

Для выражения косвенной речи обычно используется бессоюзный вариант придаточного дополнительного предложения. Однако конъюнктив может встречаться и во внешне самостоятельно оформленных предложениях, отделяемых друг от друга точкой, но фактически зависящих от одного и того же главного предложения. В таких случаях конъюнктив переводится соответствующими формами изъявительного наклонения, причём несколько внешне самостоятельных предложений могут быть объединены в одно.

В случае, когда объединения косвенной речи в одно предложение невозможно, рекомендуется использование дистанцирующих слов и выражений типа: по словам ..., как сообщается ..., согласно ..., по мнению.

... Der ehemalige amerikanische Präsident würdigte die Leistung von Gorbatschow. Niemand <u>habe</u> gewusst,	... Бывший президент США отметил заслуги М. Горбачёва. <u>По мнению Буша</u> , никто не знал, как
---	---

wie sich das sowjetische Militär angesichts der Entwicklung verhalten würde.	советские военные воспримут такое развитие событий.
--	---

Ссылка на источник информации часто даётся в виде сокращённой формулы: so + имя собственное.

Es sei ihm, <u>so Westerwelle</u> , unerklärlich, warum die Bundesregierung...	<u>По словам Вестервелле</u> , ...
--	------------------------------------

При совпадении презентальных форм конъюнктива с формами индикатива вместо первых для выражения косвенной речи возможно использование претеритальных форм (а именно: Präteritum Konjunktiv вместо Präsens Konjunktiv, Plusquamperfekt Konjunktiv вместо Perfekt Konjunktiv и Konditionalis I вместо Futurum I Konjunktiv). При этом в зависимости от контекста могут иметь место пограничные случаи, т.е. передача косвенной речи, включающая сомнение в её истинности. В этом случае в русском переводе могут использоваться такие слова, как «якобы, будто бы» и др.

Auch Gauck, der erst nach heftigem Streit als Vertreter der ehemaligen Bürgerrechtler zu der Feier eingeladen worden war, erinnerte daran, dass es die Ostdeutschen waren, die ihre Sehnsucht nach Freiheit und Recht durchsetzten und dabei ihre Angst vor der Diktatur überwandten. Deshalb <u>könnten</u> die Ostdeutschen den Westdeutschen heute “auf Augenhöhe begegnen – zwar ärmer, aber nicht als Gebrochene und keinesfalls als Bettler”.	... и (якобы) поэтому восточные немцы <u>могут</u> сегодня на равных встречаться с западными – пусть беднее, но не сломленные духом и уж ни в коем случае как попрошайки.
---	--

Präsens Konjunktiv в политических текстах помимо выражения косвенной речи часто используется в императивном значении для

выражения побуждения, имеющего целью подкрепление какого-либо высказывания: es + sei + Partizip II или man + глагол в Präsens Konjunktiv

На русский язык обе приведённые конструкции обычно переводятся словами: *следует, нужно, необходимо*. При этом глагол в русском переводе употребляется в изъявительном наклонении.

In diesem Zusammenhang <u>sei</u> noch ein Problem <u>erwähnt</u> . = <u>Es sei</u> in diesem Zusammenhang noch ein Problem <u>erwähnt</u> .	В этой связи <u>следует</u> упомянуть ещё одну проблему.
<u>Man merke sich</u> , dass dieses Problem sehr akut ist.	<u>Заметьте (следует заметить)</u> , что эта проблема очень актуальна.

Значительно реже в политических текстах встречается Präsens Konjunktiv в уступительно-разграничительном значении. Отличительным признаком использования Präsens Konjunktiv в этом значении является наличие в предложении однородных членов и разграничительных союзов.

Sie müssen ihn akzeptieren, wie er ist: sei er ein Liberale oder (sei er) ein Konservativer.	Вы должны принимать его таким, каков он есть – будь он либерал или консерватор.
--	---

Часто Präsens Konjunktiv в этом значении имеет форму более или менее устойчивых выражений: *komme, was da wolle* – что бы ни случилось *koste es, was er wolle* – во что бы то ни стало.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее широкое распространение в немецких политических текстах имеют презентальные формы конъюнктива, которые используются здесь в основном для выражения косвенной речи. Естественно, на русский язык такие формы конъюнктива переводятся изъявительным наклонением, так как обозначают реальные, действительно происходящие события, о которых сообщается с чужих слов.

Претеритальные формы используются значительно реже для выражения собственно нереальности.

Литература:

1. Афанасьева Е.А. Теория и практика перевода политических текстов. М.: Изд-во МГЛУ, 2006.
2. Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Теория немецкого языкознания: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений.—М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 400с.
3. Катаев С.Д., Катаева А.Г., Самара Г.Н. Язык немецкой прессы. М.: Высшая школа, 2005.

С. О. Гуляйкина

Пензенский государственный университет, Пенза

РЕАЛИЗАЦИЯ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В РЕЧИ

Процесс общения, или коммуникации, уже не одно десятилетие находится в центре внимания не только лингвистов, но и специалистов других социально-ориентированных наук. Такой пристальный интерес, на наш взгляд, вполне оправдан, поскольку в этом процессе язык используется не только с целью передачи информации адресату, но и для воздействия на него. Учёные неоднократно отмечали, что конечной целью общения является не передача информации, а управление деятельностью собеседника. Представляется интересным в этой связи проследить собственно механизм реализации такого рода общения с позиций лингвистики.

Многочисленные исследования, предпринятые в рамках лингвистики и смежных с ней наук, подтверждают предположение о том, что сам язык обладает рядом возможностей для проведения воздействия, в том числе и манипулятивного. Под манипулятивным нами понимается особый вид психологического воздействия, при котором манипулятор вынуждает адресата (жертву) выполнять необходимые ему действия.

Одной из лингвистических предпосылок манипулирования, как известно, является деление единиц языка на информемы (содержат интеллектуальную, рациональную информацию) и прагмемы, обладающие прагматической заданностью и предназначенные для воздействия на эмоционально-волевую сферу психики человека для регуляции его поведения.

Изучая речевоздействующий потенциал единиц различных уровней языка – фонетики, лексики, синтаксиса и др. – А.Н. Баранов отмечает, что «языковые выражения не обозначают действительность, а интерпретируют её, соотнося с естественно-языковым стандартом» [1, с.22]. Однако одни языковые единицы способны интерпретировать действительность более выгодным для манипулятора способом, чем другие.

Так, например, С. Г. Кара-Мурза указывает на наличие слов, способных оказать «психологическое воздействие на человека. Это, в первую очередь, так называемые «слова-«амебы», прозрачные, не связанные с контекстом реальной жизни <...> сфера их применимости исключительно широка (возьмите, например, слово *прогресс*)» [2, с.119]. Такие слова, как правило, носят научный характер. Замена общеупотребительных слов словами иноязычного происхождения также снижает способность человека понять услышанное. Так, сегодняшний зритель телевизионных новостей уже вполне спокойно воспринимает фразу *Бандитская группировка ликвидирована*. Между тем, остаётся непонятным, что именно подразумевается под словом *ликвидирована*: *группа людей перестала быть бандитской группировкой? Все члены упомянутой группировки убиты? Или они арестованы?* По-видимому, правдой может быть любой из перечисленных вариантов. Означает ли это, что для современного обывателя отсутствует разница в словах «жив», «убит», «арестован»?

Другой лингвистической предпосылкой манипулирования считаем различие между планом содержания и планом выражения. Планом содержания, вслед за М.Ю. Федосюк, считаем «то содержание, которое получает языковая единица при её употреблении в речи» [3, с.5], т.е. информатив-

ный, коммуникативный смысл. Однако, в высказывании, кроме непосредственно выраженного, может присутствовать и скрытый, имплицитный смысл. Смысл имплицитного высказывания, «включающего те или иные языковые знаки, выходит за пределы содержания собственно языковых знаков, входящих в это высказывание» [4, с.78-79].

Среди лингвистических источников имплицитных значений можно выделить: явления компрессии языковых структур, семантические пропуски, многозначность. При восприятии имплицитного смысла у адресата, как правило, формируется определенная интенция, что является необходимым условием успешного проведения манипулятивного воздействия.

С информативной и воздействующей функциями языка тесно связана третья предпосылка речевого манипулирования – возможность употребления языковых единиц как в своём собственном, так и в несобственном значении. Косвенное значение услышанного определяется нами в окружении некоего контекста, т.е. говоря об употреблении языковых единиц в несобственном значении, мы, прежде всего, имеем дело с единицами синтаксического уровня языка.

Традиционное структурно-грамматическое оформление непрямого высказывания не соответствует семантическому наполнению, вследствие чего внутри фразы создаётся определённый конфликт. Так, фраза *Как же мне не плакать?* представляет собой отрицательно-вопросительное предложение, но её истинный смысл мы понимаем так: *Мне есть из-за чего плакать!* Полагаем, что использование подобных высказываний может служить достижению поставленной манипулятором цели: он предоставляет адресату возможность самому догадаться о намерениях собеседника и затем выполнить планируемые манипулятором действия.

Как отмечают многие исследователи, употребление языковых единиц не в соответствии со своим прямым значением, способствуя более мягкому, бесконфликтному общению, представляет собой удобный тактический приём речевого поведения (в том числе и манипулятивного).

Итак, язык как система, располагающая разнообразными структурными элементами и единицами, а также моделями функционирования и взаимодействия, предназначенными для применения в речи, служит достижению двух социально-значимых целей: информировать индивида и оказывать воздействие на него. Языковая система располагает рядом средств, обеспечивающих в процессе общения реализацию как информирующей, так и воздействующей функций. Можно говорить о том, что данные средства «заложены» в языке как основном инструменте общения людей.

Литература:

1. Баранов А.Н. Аргументация как языковой и когнитивный феномен // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М.: Наука, 1990. С. 40-52.
2. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием в России сегодня. – М.: Алгоритм, 2001. – 544 с.
3. Федосюк М. Ю. Неявные способы передачи информации в тексте. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. – 83с.
4. Полетаева Т.В. Речевые манипуляции в современной английской рекламе: Прагматический аспект: Дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2001. – 203 с.

С. В. Кудряшова

Саратовская государственная юридическая академия, Саратов

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ США

В процессе семантической адаптации, англо-американские лексические заимствования в испанском языке США под влиянием английского языка сохраняют в большей степени объем семантических значений, которыми они обладают в языке-источнике, нежели лексические англо-американизмы, употребляемые в испанском языке Испании. Это объясняется

высокой степенью интенсивности непосредственных языковых контактов, что вызывает активные процессы семантической адаптации заимствований, и исконная семантика заимствуемой лексики языка-источника оказывает существенное влияние на ее объем семантических значений в языке-реципиенте.

Изменение семантического значения заимствования может происходить в результате приобретения дополнительных значений; расширения, сужения, одновременного сужения и расширения имеющихся значений; смещения или переноса значения. Таким образом, по типу семантических изменений, произошедших в процессе транссемантизации, англо-американские лексические заимствования в испанском языке можно разделить на три группы: 1. англо-американские заимствования, исконное семантическое значение которых сохранилось (нулевая транссемантизация); 2. англо-американские заимствования, семантическое значение которых изменилось в результате расширения, сужения, смещения, метонимического и метафорического переносов и т.д. (частичная транссемантизация); 3. англо-американские заимствования, подвергшиеся комбинированному типу семантического изменения (свободная транссемантизация).

Случаи, когда англоязычное заимствование входит в состав испанского языка со всеми своими значениями, довольно редки. Испанский язык заимствует английскую лексику преимущественно в значительно суженном лексическом значении. Сужение чаще всего обусловлено «тем, что заимствуется слово в одном из его конкретных значений и употреблений, а не со всей совокупностью присущих ему семантических компонентов» [1].

Сохранение значений в полном объеме может происходить, когда английское слово имеет два или три значения. Например, заимствование *brainstorming* адаптировалось в испанском языке во всех его значениях («мозговая атака, поиск творческих идей; групповой метод решения сложных проблем»), несмотря на то, что в нем имеются исконные эквиваленты

(*lluvia ó tormenta de ideas*): – «¡*Qué buen brainstorming hemos tenido en la reunión!*» [2] – К какому отличному решению пришли мы на собрании!

К следующей группе можно отнести англо-американские заимствования, в которых произошли изменения и определенные сдвиги в значениях (частичная транссемантизация). Например, в структуре заимствования *chip* в результате метафорического переноса появились значения «манера мыслить, мысль»: – «... *te aturde con imágenes mentales que refuerzan sentimientos negativos .. ¿Lista para cambiar el chip?*» [3] – «... тебя оглушают мысленные картины, которые усиливают отрицательные эмоции ... Ты готов изменить свое мировоззрение?».

Действие механизма сужения значения состоит в ограничении сферы использования. Так, заимствование *workshop* (исп. *taller*) сохраняет только одно значение – «рабочее совещание, семинар», а в английском языке означает кроме этого «мастерская; цех; производственное помещение»: – «*Se ha tratado la posibilidad de celebrar en Dubái un workshop*» [4]. – Речь шла о возможности проведения семинара в Дубае.

При свободной транссемантизации заимствование выходит «за пределы своей функциональной сферы: расширяется круг лиц, пользующихся этим термином. Происходит выпадение отдельных дифференциальных сем, что приводит к генерализации значения и, следовательно, к возможности расширения его лексико-семантических связей» [5].

Заимствование *ticket* расширяет свою семантику в связи с приобретением новой семы «штраф»: «... *tuve que ir a la corte, donde me dieron el ticket de cien dólares*» [6]. – ... я был вынужден обратиться в суд, где меня оштрафовали на сто долларов.

Варианты этого заимствования вступают в связь с другими лексическими единицами испанского языка, образуя словосочетания типа: *ticket electoral* (избирательный бюллетень), *ticket virtual* (оплата через Интернет), *tique de compra* (чек). Заимствование обладает довольно высокой сочетаемостью, в результате чего оно соединяется с неограниченным рядом ис-

панских лексических единиц, и активность его использования в ряде словосочетаний свидетельствует как о его полной структурной адаптации, так и о расширении семантики.

Литература:

1. Забавников, Б.Н. Семантическое освоение французских лексических заимствований в современном немецком языке / Б.Н. Забавников // Филологические науки. – М.: «Высшая школа», 1977. – Вып.№4. – С.71-79.
2. Muñoz F. Diccionario de anglicismos y tecnicismos para asistir a una reunión a la última: // ABC.es. URL: <http://www.abc.es/sociedad>.
3. Analía N. La autoestima te hace más sexy: // La Opinión. 28.07.2013. URL: www.laopinion.com
4. Taller, mejor que workshop. 06/03/2013 // Fundéubbva: fundació del español urgente. URL: <http://www.fundeu.es/recomendacion/taller-mejor-que-workshop/>
5. Богословская, В.Р. Структурно-семантическая и функциональная адаптация заимствований: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Богословская Виолетта Руслановна; Волгоградский гос. ун-т. – Волгоград, 2003. – 18 с.
6. La Opinión. 19.11.2004. URL: www.laopinion.com

Е. Н. Кулиева, С. В. Извекова

Пензенский государственный университет, Пенза

ПРИЧИНЫ И ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ОБОГАЩЕНИЯ НЕОЛОГИЗМАМИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Причины появления новых слов в языке многообразны. Возникновение неологизмов может быть обусловлено: а) появлением новой вещи, которой следует дать название; б) потребностью избежать двусмысленности, столкновения омонимов; в) потребностью в замене старого семантически изношенного, утратившего жизнеспособность слова его более удач-

ным синонимом. Важнейшей движущей силой появления новых слов является потребность языка в точности и ясности выражения самых разнообразных оттенков мысли.

Страстный поклонник ясности, французский язык ищет слова точные, с характерной фонетической структурой, не слишком короткие, но и не слишком длинные, при этом он использует все имеющиеся в его распоряжении средства (заимствования и морфологические варианты) с тем, чтобы устранить возможные причины двусмысленности, определить значения и уточнить их оттенки.

Обратимся к источникам обогащения и пополнения французского словарного фонда. Начнем с рассмотрения заимствований. Они представляют собой одно из основных явлений жизни языка: международный обмен в области языков, обусловленный всей совокупностью сношений между народами. Самый простой случай заимствований – заимствование у соседнего народа, который вводит слово одновременно с новой вещью.

Слово, пришедшее извне, имеет шансы утвердиться в языке, если оно не слишком противоречит его фонетизму или, если новый предмет не требует создания метафоры. Следовательно, заимствование может рассматриваться как неологизм, если, ассимилировавшись фонетически и грамматически, оно укрепились в заимствующем языке. Об укреплении в заимствующем языке неологизма можно говорить тогда, когда он дает производные, следуя законам словообразования заимствующего языка.

Иначе дело обстоит в случаях, когда чужой язык дает обозначения понятий, которые употребляются наряду с исконными. Это возможно в случае, если чужой язык обладает превосходством в какой-либо области: социальной, литературной и т. п., и является преувеличенно модным (итальянский во Франции XVI в., английский в наши дни).

Наконец, язык может употреблять иностранное слово, чтобы дифференцировать оттенки значения, избежать двусмысленности. Таковы

заимствования из итальянского: *svelte, salon, costume, populace*, употребляющиеся наряду с французскими: *mince, sale, habillement, peuple*.

Большая часть заимствований получается через посредничество специальных языков (А. Майе). Так, латынь заимствовала из греческого морские и в большом числе термины ремесел.

Необходимым условием заимствований является существование близких связей между народами. Сначала заимствуются существительные, а прилагательные и глаголы проникают в языки только при глубоком и длительном контакте между народами.

Так, оживленные в XVI в. отношения между Францией и Италией становятся причиной настоящего нашествия заимствований. Это слова, относящиеся к архитектуре и мебелировке (*arcade, balcon, baldaquin, carosse, façade*), литературе (*burlesque, modele, pedantesque, sonnet*), военному делу (*camp, embuscade, escadron, fantassin, frigate*), торговле, обычаям, одежде и т.п. (*eltesse, banque, courtesan, charlatan, calecijn, faience*).

В XIV в. наблюдается настоящее нашествие латинизмов, которые сознательно и преднамеренно употребляются переводчиками светских произведений: *coroplexe, exister, incendie, indiquer, subir*.

Также через посредство латыни французский язык усвоил и греческие заимствования (*anagramme, athee, onthousiasme, stratagem*), в XVI в. они проникают в язык больше через науку, чем через литературу, многие заимствованы вторично из классической латыни: *Acadismie, epigramme, epithet, hemistiche, liryque, ode, sympathie*.

История значений слов не может быть отделена от истории форм. Нередки случаи влияния формы на изменение значения. Одним из самых продуктивных во французском языке способов словообразования является деривация, а именно аффиксальный способ [3. 4. 5]. Каждое слово в языке может быть расчленено на минимальные значимые единицы, т.е. морфемы. Те из них, которые принимают участие в словообразовании, называются словообразовательными. Морфема, являющаяся носителем лексического

значения, называется корневой, или лексемой, в терминах А. Мартине; носителями грамматических значений выступают аффиксальные морфемы.

Важно различать понятия «основы». Для словообразовательного анализа важна производящая основа, функция которой состоит в создании на её базе новых слов.

В процессе создания новых слов аффиксальные морфемы, присоединяясь к производящей основе, изменяют её грамматическую категорию. Суффикс не только оформляет слово как определенную часть речи, но и указывает на общее понятие, которое выражается всеми его производными, независимо от их лексического значения. Так, существительные, например, с суффиксом – еиг обозначают действующее лицо, каким бы ни было его лексическое значение.

Однако не все суффиксы выполняют свою основную функцию - перевод слова из одной грамматической категории в другую. К этой группе относятся лишь те, которые несколько видоизменяют значение производящей основы, внося в производное определенный оттенок, как то: уменьшительность, увеличительность, уничижительность и др.

Очень важно подчеркнуть, что производные слова не складываются из морфем как из отдельных кирпичиков. Производное слово не есть сумма словообразовательных морфем, а некоторое единство, как с точки зрения формы, так и смысла. Поэтому при словообразовательном анализе производного необходимо установить, как это слово создается, т.е. раскрыть его словообразовательную структуру в данный исторический период развития языка, выяснить связи и отношения, которые объединяют морфемы, составляющие производное слово и на этой основе определить существующие словообразовательные типы.

Литература:

1. Катагощина Н. А. Как образуются слова во французском языке. – М., 1959.

2. Коваленко Н. В. О межъязыковой асимметрии// Вопросы формально-содержательной асимметрии единиц различных языковых уровней// Межвузовский тематический сборник. – Барнаул, 1982.
3. Аллендорф К. М. Очерк истории французского языка. – М., 1980.
4. Гак В. Г. Введение в французскую филологию. – М., 1986.
5. Катагощина Н. А. Как образуются слова во французском языке. – М., 1980.

Л. Ю. Михайлова

Саратовская государственная юридическая академия, Саратов

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КВЕБЕКА В ОТНОШЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Каждый живой язык должен быть в состоянии именовать культурные, научные, технические и другие реалии соответствующего общества. Чтобы приспособить язык к потребностям номинации, языковое сообщество использовало различные способы обогащения своего словарного состава. На уровне лексем пользователи языка создавали собственные номинативные единицы, либо прибегали к иноязычным заимствованиям. Языки не могут существовать в атмосфере изоляции, заимствование иноязычного материала необходимо для поддержания их жизнеспособности.

Лингвистическая ситуация Квебека – франкоязычной провинции фактически англоязычной Канады – такова, что вопрос об иноязычных заимствованиях является необыкновенно важным. Принимая во внимание постоянный прессинг со стороны английского языка, Управление французского языка Квебека (далее: Управление ФЯ) ставит вопрос о заимствованиях следующим образом: при решении вопроса о принятии того или иного заимствованного слова в процессе языкового обустройства необходимо опираться на строгие принципы и критерии.

Принятие того или иного заимствования языковым сообществом обусловлено определенными социальными нормами, являющимися результатом действия механизмов языковой саморегуляции, то есть языковых привычек общества, которые принято называть социолингвистической нормой. Социолингвистические механизмы и принципы различны у каждого сообщества в том, что касается количества и типов заимствований, форм их адаптации и интеграции. Особенностью языковой ситуации Квебека является одновременное существование двух возможных социолингвистических норм – нормы французского языка Квебека и нормы французского языка Франции. Исходя из этого, Управление ФЯ решает вопросы принятия заимствований, опираясь на следующие нормативные критерии:

1. Заимствование может быть принято или постепенно интегрировано в лингвистическую систему французского языка в том случае, если оно соответствует этой системе во всех своих морфосемантических составляющих и способно адаптироваться к грамматической системе французского языка в плане фонетики, правописания, ударения, словообразования и т.д. В плане семантики заимствование подлежит интеграции, если лингвистическая система французского языка позволит его внедрить в семантическое поле имеющихся номинаций;

2. Любая языковая норма стремится к сближению с существующей социальной нормой. Учитывая это, Управление французского языка отдает предпочтение квебекскому варианту французского языка.

Признание этих двух нормативных принципов предполагает признание за квебекским сообществом местной компетенции, позволяющей ему принимать заимствования франкоязычного происхождения и узаконивать положение входящих в употребление иностранных слов.

Стратегия вмешательства Управления ФЯ опирается на четыре основных принципа работы с заимствованиями, целью которых является «офранцуживание» французского языка Квебека. Эти принципы (рост лексической компетенции французского языка; стимуляция лексической

продуктивности французского языка; признание заимствований, одобренных пользователями и признанных сообществом; адаптация заимствований) формируют критерии и правила обработки заимствований.

1. Рост лексической компетенции французского языка.

Ни один носитель языка не может знать всех слов, используемого им языка, по той причине, что существуют специальные терминологии, известные лишь узким специалистам. Управление ФЯ считает – «если знание французских лексических единиц не гарантирует их использования, то их незнание неизбежно этому препятствует» [1, с.38]. В рамках языкового обустройства, главной целью политики в отношении заимствований является не недопущение их как таковых, а предоставление франкофонам возможности пользоваться всеми языковыми ресурсами французского языка.

2. Стимулирование лексической активности французского языка.

Этот принцип призван содействовать лексической активности французского языка, что является динамичным способом его обогащения. Важность поддержания и поощрения в языковом обустройстве процесса лексического творчества (*création lexicale*) является определяющей в среде квебекского общества, в котором конфигурация социолингвистических сил благоприятствует распространению английского языка. Французский язык должен постоянно свидетельствовать о жизнеспособности собственной лингвистической системы по отношению к другому языку, имеющему более сильный социоэкономический статус.

3. Признание заимствований, введенных употреблением и узаконенных сообществом.

Исходя из того, что действительное, а не предписываемое употребление окончательно обуславливает принятие заимствования, политика заимствований должна утверждать термины, вводимые в узус и узаконенные языковым сообществом. Т.о., узуальное заимствование узаконивается в том случае, если оно входит в социолингвистическую норму сообщества, то

есть, принято большинством пользователей-носителей языка, среди которых имеется определенное число специалистов в области языка.

4. Адаптация заимствований.

Принцип адаптации заимствований связан с принципом нормативности, сводящим число заимствований лишь к тем лексемам, которые соответствуют лингвистической системе французского языка, и чье внедрение в эту систему является возможным. Управление ФЯ настоятельно рекомендует производить лингвистическую адаптацию заимствований (графическую, морфологическую и фонетическую), указывая на жизнеспособность адаптированных форм.

Продуманная языковая политика, проводимая Управлением ФЯ Квебека в отношении иноязычных заимствований, показывает, насколько трепетно франкоязычное сообщество Канады относится к языку, доставшемуся ему в наследство от далеких предков, и ставшему в эпоху глобализации символом самоидентификации молодой нации.

Литература:

1. *Christiane Loubier. Les emprunts : traitement en situation d'aménagements linguistique. Langues et société. Office québécois de la langue française. Gouvernement du Québec 2003.*

О. Б. Симакова, Е. В. Кащеева, А. Н. Усяев

Пензенский государственный университет, г. Пенза

К ВОПРОСУ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИСКУССТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ СОЗДАНИЯ

Язык – это универсальное средство коммуникации, необходимое людям для обмена информацией. На земле существует около 6000 естественных человеческих языков, наряду с которыми функционируют языки тайные и искусственные. Последние создавались целенаправленно, для реше-

ния конкретных задач, как правило, для коммуникации в ситуациях, исключающих использование естественного языка.

В наше время искусственные языки – это результат поиска универсального языка международного общения (неспециализированные), либо символические (специализированные) языки науки (математики, логики и т. д.) или человеко-машинного общения (языки программирования, операционных систем, управления базами данных, и т. д.). К искусственным относятся, например, профессиональные жестовые языки водолазов, крупные или участники аукционов, некоторые языки глухонемых, а также различные сигнальные системы, для передачи информации на расстоянии, например, азбука Морзе. Особо можно выделить группу вымышленных языков, на которых говорят герои художественной литературы, кинофильмов или компьютерных игр, например, квенья, синдарин и прочие языки обитателей литературной вселенной Дж. Толкина.

Первым искусственным языком, получившим реализацию в общении, стал волапюк, созданный в Германии в 1879 году священником И. М. Шлейером, за ним последовали эсперанто, идо, латино-сине-флексione, окциденталь, интерлингва.

На данный момент существует более тысячи искусственных языков и число их постоянно растёт. Одни имеют развитую систему с довольно широким словарём, другие являются «переделанными» естественными языками. Многие языки данной группы создавались на основе естественного письменного языка, то есть в их основе лежит буквенный алфавит, другие имеют идеографический характер.

В большинстве своём искусственные языки не являются закрытыми системами и могут иметь бесконечно расширяющийся словарь и неограниченное количество текстов. По степени сходства с естественными языками их подразделяют на априорные и апостериорные. Априорные языки считаются независимыми от естественных языков, это так называемые философские языки, созданные преимущественно в XVII – XIX веках и осно-

ванные на логической классификации понятий, или языка, иным образом мотивирующие соотношение между знаком и значением, например, на основе звуковой символики. Основанием для построения философских, звуко-символических и прочих подобных систем служила идея о прямом соответствии между понятием и словом, содержанием и выражением.

Апостериорными искусственными языками считаются языки, элементы которых заимствованы из существующих языков. К этой группе относятся упрощённые этнические языки (бейсик-инглиш и др.), натуралистические языки, то есть максимально приближенные к этническим языкам (н-р: окциденталь), и автономные, в которых преимущественно априорная грамматика использует лексику этнических языков (эсперанто).

В плане выражения искусственные языки имеют значительные различия: наряду с письменно-звуковыми системами всеобщего языка, «пазилалиями», разрабатывались проекты всеобщего языка, не имеющего звукового выражения, или «пазиграфии», жестовые языки. Знаки музыкального языка сольресоль, созданного в 1817 – 1866 гг. во Франции, могли выражаться с помощью нотной азбуки, цифр, цветов спектра, жестов и т.д. [2].

На сегодняшний день подсчёт числа носителей какого-либо конкретного искусственного языка не ведётся, поэтому его можно назвать лишь приблизительно. По степени практического употребления искусственные языки можно разделить на проекты, получившие широкое распространение, языки, занимающие промежуточное положение, и проекты, имеющие единственного носителя – автора языка.

Для того, чтобы проследить, каков механизм создания искусственного языка, авторами статьи был проведён эксперимент в учебной группе 08ЕЛ11 ПГУ г. Пенза. Участникам эксперимента предлагалось составить осмысленные выражения из квазислов на квази-русском, квази-немецком и квази-английском языках. Во второй части эксперимента участники обменивались листочками и делали перевод квазивыражений на соответствующие естественные языки (русский, немецкий, английский).

Все респонденты успешно справились с поставленными перед ними задачами. Примечательно, что составление высказываний на квази-родном языке вызвало наименьшее количество трудностей. Эти высказывания были построены по правилам русского языка, а квазислова сохранили некоторые словообразовательные и морфологические признаки, свойственные русским лексемам. Например, в предложении: «Маяненький вражик кабабанил загагулиную буяшку» мы можем отчётливо увидеть такие части речи, как прилагательное: маяненький, загагулиную; существительное: вражик, буяшку; глагол: кабабанил. Более того, по формальным признакам (окончания, расположение во фразе) легко определить род, падеж и число существительных и прилагательных; время, число и род глагола. Так, нулевое окончание слова «вражик» и окончание -ий слова «маяненький» свидетельствуют о том, что первое из них является существительным мужского рода, употребленным в именительном падеже единственного числа, второе – согласующееся с ним в роде и числе прилагательное; по форме: «загагулиную буяшку» можно предположить, что это словосочетание женского рода стоит в винительном падеже единственного числа и выполняет в фразе роль определения. Суффикс -л- свидетельствует, что глагол «кабабанил» употреблён в прошедшем времени, а нулевое окончание – о том, что он стоит в единственном числе и имеет форму мужского рода. Можно так же предположить, что «вражик» и «буяшка» – это субъекты небольшого размера, на что, в первом случае указывает уменьшительный суффикс -ик- в существительном и суффикс -еньк- в его определении: «маяненький», а во втором случае – уменьшительный суффикс -к- или -ашк-.

С квази-английским и квази-немецким языками ситуация выглядела не столь однозначно. Были случаи составления высказываний на трёх языках с примерно одинаковым смыслом: «Детрушки скакалились в придомы»; «Die Kinderchen spieliesieren am Hofchen»; «The childrensens are geatining strongberrations». По-видимому, респондент хотел провести параллель между языками для облегчения составления универсальной ситуа-

ции, которая была бы предельно понятна для носителей каждого из языков. К тому же, в данном примере во многом сохранены некоторые «опознавательные» знаки этих языков: артикль *die*, предлог *an*, слитый с артиклем дательного падежа *dem* – для немецкого, артикль *the*, глагол-связка *are* – для английского.

Некоторая неуверенность в манипулировании словообразованием и словоизменением иностранного языка послужила причиной составления высказывания на основе слов естественного языка, в которых были просто переставлены буквы: «*Se räwe rehr roh f chan Mree uz rahfen*»; «*Eh siw a title nackse hwo saw atoub xiseeth easry lod*».

Эксперимент показал, что, и для составления осмысленных выражений на «придуманном» языке, и для их интерпретации требуются некие ориентиры, связанные с универсальными законами выражения мысли.

Мы предполагаем, что любой искусственный язык в большей или меньшей степени имеет связь с языком естественным и, соответственно, с некоторыми универсальными чертами человеческого мышления.

Изучение и освоение искусственных языков позволяет осознать общие принципы устройства и функционирования языка, расширить представления о таких его свойствах, как системность, стабильность и коммуникативная пригодность, а также о возможностях формализации и оптимизации языка. Создание подобных языков свидетельствует о высоком развитии человеческой культуры, сознания и мышления.

Литература:

1. Искусственные языки [Электронный ресурс] – Электрон. текстовые дан. «Языкознание Энциклопедия языкознания». – URL : <http://jazykoznanie.ru/244/>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. – М. : Флинта: МПСИ, 2009. – 416 с.

3. Вавилонская башня [Электронный ресурс] – Электрон. журн. «Компьютерра-Онлайн», 1997-2011. – 2001. – № 13. – 2 апреля. — URL : <http://old.computerra.ru/offline/2001/390/8293/>, свободный. – Загл. с экрана.
4. Википедия Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – Электрон. энциклопедия «Википедия» – URL : <http://ru.wikipedia.org>, свободный. – Загл. с экрана.

Н. Ю. Синякина, О. А. Аторина

Пензенский государственный университет, Пенза

СЛОЖНЫЕ ТЕРМИНЫ И ТЕРМИНЫ – СЛОВСОЧЕТАНИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ МАШИНОСТРОЕНИЯ

Для технических текстов по технологии машиностроения характерно употребление большого количества терминов. При изучении иностранного языка важно овладеть, в первую очередь, терминами, обозначающими основные понятия. Кроме того, каждому специалисту необходимо усвоить и некоторое количество наиболее важных узкоспециальных терминов соответствующей области науки. При переводе технического текста могут также встречаться термины, не имеющие русских эквивалентов и не отраженные в словарях, поскольку ни один словарь не может угнаться за постоянно растущей и изменяющейся терминологией.

В немецкой терминологии машиностроения большое распространение получили сложные термины, образованные сложением основ или словоформ. Детерминативное сложение регламентируется атрибутивной связью компонентов – первый компонент определяет, уточняет второй.

Ср.: Drehmeißel m – токарный резец, Gesenkhämmer m – штамповочный молот, Wärmebehandlung f – термическая обработка. Определяющим компонентом могут быть не только существительные, но и прилагательные, глаголы, числительные.

Ср.: Ziehdüse f матрица (ziehen - глагол), Senkrechtschweißen n – вертикальная сварка (senkrecht - прилагательное), Zweiständer m двухстоечная станина (zwei - числительное). В результате детерминативно-копулятивного сложения образуются трехкомпонентные термины, два первых компонента вступают в детерминативные отношения с третьим и в копулятивные отношения между собой.

Ср.: Magazin – Cassetten – System n – кассетный магазин, Präge – Folgegesenk n – чеканочно-правильный штамп последовательного действия.

Наиболее распространённой в терминологии машиностроения является модель со специфическим элементом в препозиции, менее распространена модель со специфическим термоэлементом в постпозиции. В роли специфического термоэлемента выступают в основном прилагательные, обозначающие физические параметры [1, с. 35].

Ср.: spezifische Schnittkraft – удельное давление резания, zerstörungsfreie Werkstoffprüfung – неразрушающее испытание материалов, gratloses Gesenkschmieden – безоблойная штамповка.

Приведем примеры терминологических словосочетаний со специфическим элементом в постпозиции:

Gesenkschmieden unter Hammer n – штамповка на молотах, Spitze eines Gewindes f – вершина резьбы,

Werkzeugmaschine für spanabhebende Formung f – металлорежущий станок. В текстах по технологии машиностроения на русском языке можно встретить многочисленные примеры составных или многословных терминов: Ср. заготовка для штамповки колена составного коленчатого вала, изготовление заготовок биметаллического режущего инструмента горячим выдавливанием, методика определения высоты штампового набора для изготовления на гидропрессах сферических деталей [3, с. 45].

В терминологии машиностроения в качестве специфического элемента может употребляться причастие II, причём терминологические при-

частия способны образовываться, минуя инфинитив и личные формы от-
глагольных основ с орнативным значением.

Ср.: geschlitzte Mutter – чайка с прорезью
der genutete Bohrer – сверло с канавками
der gekerbte Stift – просечной штифт.

Примечательно, что если причастие II образовано от глаголов, в
основе которых существительное со значением «инструмент» , то они
обозначают признак через отношение к результату действия, выполненного
при помощи данного инструмента, например:

das gepreßte Werkstück штампованная/прессованная заготовка,
das geschnittene Gewinde – нарезанная резьба

Кроме причастных или сложнопричастных соединений могут упот-
ребляться в роли специфического терминологического прилагательные с по-
лусуффиксами – fest, - sicher, - beständig или группы с полусуффиксами –
förmig, -artig, указывающие своим значением на размер, форму, структуру
через сравнение.

Ср.: schaumartige Stoffe – 1.материалы 2. пенопласты
kegelförmige Vertiefung – конусовидная выемка
verschleißfestes Zerspannungswerkzeug – износостойкий режущий ин-
струмент
säurebeständige Stähle – кислотоупорные стали.

Описанные выше словообразовательные процессы являются проме-
жуточным звеном между простейшими формами слова и терминологиче-
ским содержанием. Они регламентируют отношения между компонентами
внутри цельнооформленного термина, тем самым позволяют определить
значение и границы употребления термина.

Литература:

1. Былинович В. Н. О словосочетаниях как единицах терминологии. Ро-
манское и германское языкознание. Республиканский межведомственный
сборник. – Минск, 1984, с. 85.

2. Толковый словарь по машиностроению. – М: Рус. яз., 1987, с. 100.
3. Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин Лингвистические основы изучения о терминах. М.: Высшая школа, 1987, с. 104
4. Р. М. Моисеева, Н. Ю. Синякина, Р. Я. Юргина. Немецкий язык для механических специальностей. – Пенза: ПГУ, с. 120.

З. М. Степанова, М. М. Савишкина

Пензенский государственный университет, Пенза

ПРЕДЛОГИ И ОСОБЕННОСТИ МИРОВОСПРИЯТИЯ У РУССКИХ И ФРАНЦУЗОВ

В связи с всё более возрастающим в последние годы интересом к когнитивной лингвистике было бы уместным задаться вопросом: отражают ли предлоги (их семантика и функционирование) какие-либо культурные, уже – ментальные особенности этноса, или особенности национального Космо-Психо-Логоса (термин Г. Д. Гачева [1])?

Обратимся к фактам русского и французского языков. Так, русским словосочетаниям: *на улице, на острове, на небе* соответствуют французские: *dans la rue, dans l'île, dans le ciel*, в которых употреблён предлог *в*. Почему «в улице»? В старинные времена, улицы в городах Франции были узкими, а дома высокие, человек, идущий по такой улице, ощущал себя как бы внутри замкнутого пространства. Почему «в острове»? Остров – тоже замкнутое пространство, окружённое со всех сторон водой. В сочетании *dans le ciel* («в небе») предлог *dans* концептуализирует небо как небесный свод, нечто, имеющее объём, возможно, некое жилище ангелов. Таким, очевидно, небо виделось (и видится) французам. Ср. по-русски: *Бог живёт на небе*, но *Солнце светит в синем небе*.

Тяготение французов к замкнутому пространству, к глубине ощущается также при сравнении эквивалентных словосочетаний: *вынуть книгу из*

портфеля – prendre le livre dans la serviette (букв. «взять книгу в портфеле»);
пить из стакана – boire dans un verre (букв. «пить в стакане»).

Общеизвестно, что русский предлог *на* не дифференцирует положение предмета на горизонтальной и вертикальной поверхности (*на столе, на стене*), тогда как во французском в этих случаях регулярно употребляются разные предлоги (*sur, а*): *sur la table, au mur*. Итак, сравним: *в комнате = dans la chambre; на стуле – sur la chaise; на двери – а la porte*. Употребляя в приведенных сочетаниях три разных предлога, французский язык более чётко, чем русский, дифференцирует пространственные отношения, более подробно членит пространство. Значит ли это, что русские воспринимают окружающее их физическое пространство – Космос – более обобщённо, менее расчлennённо? Очевидно, да. Однако, что касается направления действия, то здесь картина иная: один французский предлог *а* способен указывать на противоположные направления (приближение, удаление). Ср.: *donner qch а qn – дать что-л. кому-л.; prendre qch а qn – брать что-л. у кого-л.*

Что касается временных отношений, то ограниченные рамки настоящей статьи позволяют нам привести только один пример: *при Петре Первом – sous Louis XVI* (букв. «под Людовиком XVI»).

Естественно, что переносное значение отмеченных предлогов (*при, sous*) развилось из их основного, исходного – пространственного, или локативного – значения (для каждого предлога оно своё): *при* – «около, возле», напр.: *Дети при мне*; *sous* – «под», напр.: *Le chat est sous la table*. («Кошка под столом»).

В своей статье [2, с. 19-27] Г. Е. Крейдлин, блестяще проанализировав семантическую структуру русского предлога *среди*, высказывает мнение, что следует говорить не о разных значениях предлога, а о разных семантических пространствах (локативном, временном, социальном и т. д.), а предлог следует рассматривать как некоторую функцию, переводящую одно пространство в другое. В свете сказанного представляется, что в контексте «при Петре Первом» подчёркивается духовная близость монарха к своему народу, тогда

как «sous Louis XVI» наводит на мысль, что французский народ жил «под троном», т. е. «под игом» короля.

Кроме конкретных – пространственных и временных, - предлоги могут выражать различные отвлечённые отношения. Во французском языке к таким предлогам относится, например, предлог *pour*, имеющий сложную семантическую структуру. Благодаря чрезвычайно высокой употребительности этого предлога во всех стилях речи в языковом сознании французов тесно взаимосвязываются и переплетаются такие понятия как цель, назначение, адресатность, причина. В одних и тех же лексических контекстах *pour* способен совмещать эти значения, то есть выражать их нерасчленённо, синкретично. Так, характерную французскую фразу *Je viens pour toi* можно истолковать тремя способами: «пришёл за тобой», или: «чтобы тебя увидеть, с тобой поговорить и т. п.» (цель действия); «пришёл к тебе, мой визит адресован тебе» (адресат действия); «пришёл из-за тебя» (причина действия). Фразу *Je le fais pour toi* можно перевести двояко: 1) «Я делаю это для тебя» (цель); 2) «Я делаю это из-за тебя» (причина). Здесь уместно сказать, что синкретизм причины и цели подкрепляется во французском языке нерасчленённостью значения вопросительного наречия *pourquoi*, которое соответствует в русском двум словам: *почему* (= по какой причине); *зачем* (= с какой целью).

В отличие от французского, в русском языковом сознании онтологически близкие понятия причины и цели чётко разграничиваются благодаря употреблению соответствующих предлогов (*из-за, для*).

Интересно отметить, что раньше предлоги *для* и *ради* имели также причинное значение. Например, у А. С. Пушкина: *Царь для радости такой / Отпустил всех трех домой*, и – *Ты видишь, что дитя ещё не смыслит, а ты и рад его обобрать, простоты его ради*. Сейчас в причинном значении указанные предлоги больше не употребляются. Этот факт, очевидно, подтвер-

ждает сказанное выше о чётком разграничении цели и причины в языковом сознании носителей современного русского языка.

Что касается предлога *ради*, то, на наш взгляд, его можно отнести к «лингвоспецифическим явлениям» русского языка. В. Ю. Апресян [3, с. 17-27], проанализировав в сравнительном плане сочетаемостные, коммуникативные и семантические свойства квазисинонимичных предлогов *для* и *ради*, пришёл к убедительному выводу, что в состав значения предлога *ради* входит смысловой компонент «жертва», тогда как в значении предлога *для* эта сема отсутствует. *Жертва* автором определяется как «действие, совершаемое, чтобы добиться чего-то очень важного и желательного для агенса или чтобы сделать хорошо кому-то очень важному и любимому агенсом». Ср.: Он *сделает это для* неё и Он *сделает это ради* неё.

Как видно из примеров, семантика предлога *ради* отражает специфическую черту русского человека – его жертвенность, то есть готовность пожертвовать собой, сделать все возможное (и невозможное), чтобы его родным и близким было хорошо. Так, в предлоге *ради* (не только в нём, конечно!) отражается загадочная русская душа – Психея - одна из трех составляющих национального Космо-Психо-Логоса.

Таким образом, на поставленный в начале этой статьи вопрос: отражают ли предлоги какие-либо культурные, ментальные особенности этноса – следует, вероятнее всего, дать положительный ответ.

Литература:

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира: Курс лекций / Г. Д. Гачев. М.: Академия, 1998. – 432 с.
2. Крейдлин Г. Е. Метафора семантических пространств и значение предлога / Г. Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1994, № 5. – С. 19-27.
3. Апресян В. Ю. *Для* и *ради*: сходства и различия / В. Ю. Апресян // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1995, № 3. – С. 17-27.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Политические речи традиционно рассматриваются в качестве непосредственной составляющей риторики как науки, которая призвана решать задачи в различных социальных сферах, в том числе и в политике. Умение свободно общаться, вести полемику, политические дебаты, внутри- и межпартийные споры – залог успеха в данной сфере деятельности. В качестве приоритетных предлагаются пути решения таких проблем, как оптимизация процессов коммуникации и взаимопонимания в условиях современных культур, исследование форм и механизмов речи, а также различных аспектов формирования языковой личности.

Практическое применение и современное состояние риторики позволяют говорить о ее «лингвистической» основе, предметом которой является речь и закономерности речевой деятельности.

Язык политики и политических деятелей представляет собой уникальный феномен. Это система стилистических средств, которые использует оратор, и которые позволяют ему создать определенный облик, как правило, с целью понравиться публике и сформировать в ее кругах наиболее благоприятное о себе впечатление. В общей совокупности средств стилистической выразительности, присущих политическим речам, в данной статье мы рассматриваем особую их группу – эвфемизмы, возникающую на основе вторичной номинации, которая осуществляется по традиционным риторическим моделям создания языковых средств выразительности, и помогают говорящему выразить определенное субъективное отношение к данной конкретной ситуации и придать своему выступлению определенную тональность. В качестве оратора в таких ситуациях выступают, как правило, лица с высоким социальным статусом (государственный деятель,

известный писатель или актер и т.п.). Речь политика, обладающего высоким уровнем коммуникативного воздействия, направлена на ускорение процесса формирования общественного мнения. Так, А.К. Михальская характеризует следующим образом ряд политиков: «Пожалуй, не каждый из них умеет «произносить длинные прекрасные речи» (Платон), но все способны говорить публично, причем вполне самостоятельно и связно, используя речь как свой профессиональный инструмент и явно получая от этого известное удовольствие» [1].

На наш взгляд, представляется целесообразным рассматривать в качестве публичной коммуникации не только устное, но и письменное общение. По определению О.А. Лаптевой, «публичными речевыми коммуникациями» называется «... речь интеллектуализированного характера, на которой ведется общение с широкой аудиторией... Эта речь направлена в адрес широкой аудитории – коллективной или массовой. Она имеет важные задачи содержательного плана, соотносительные с теми, которые выполняются соответствующими письменными текстами – научными, публицистическими, отчасти деловыми и художественными. В то же время устная форма ее существования делает ее соотносительной и с живой разговорной речью бытового характера» [2, с.4].

Идеологизация языка политиков превращает его в «объект манипулирования, который способен оказать влияние на мышление, мировоззрение населения страны, а также стереотипизировать его поведение» [3, с.3]. Эффективность данного процесса определяется в первую очередь тем набором языковых средств, который использует данный конкретный политик в своей речи. Оратор стремится любой ценой достичь своей цели и по определению Ю.С. Степанова стремится создать своего рода «идеального адресата», «который ... принимает все пресуппозиции каждой фразы, что позволяет дискурсу осуществиться» [4, с. 42]. Особенно показательными являются публичные речи глав государств и партийных деятелей, охотно использующих разнообразные средства стилистической выразительности, в

том числе и эвфемизмы, которые являются благоприятной основой для всевозможных языковых манипуляций с целью сокрытия истины и осуществления необходимой пропаганды.

Каждое конкретное политическое выступление – это «уникальная коммуникативно-смысловая модель текста, это прагматическая модель разновидности функции убеждения, а также интегративная, рамочная модель нормы, определяющей типовое оформление текста» [5, с. 199]. Уникальность данной текстовой модели состоит в динамичности использования стилистических средств и их постоянном авторском обновлении, что представляет серьезную проблему для переводчика в плане выбора переводческих решений при работе с текстами политических выступлений.

Определенный интерес, на наш взгляд, представляет в данном контексте использование в ораторских текстах разнообразных тропов в качестве стилистических средств изобразительности и выразительности и, в частности, упомянутых выше эвфемизмов, как и особенности их перевода.

Вслед за М.П. Брандес и О.С. Ахмановой мы рассматриваем эвфемизмы в качестве тропов, «состоящих в непрямом, прикрытом, вежливом, смягчающем обозначении какого-либо предмета или явления» [6, с. 521]. Обладая большим изобразительно-выразительным потенциалом, эвфемизмы усиливают коннотативную сторону обозначения, придавая высказыванию самые неожиданные оттенки (обертоны) [5, с. 375]. Поэтому изучение данного явления, как в риторическом, так и в переводческом аспектах представляет несомненный интерес и актуальность. Актуальность рассмотрения специфики функционирования эвфемизмов в ораторских текстах заключается прежде всего в том, что данный объект исследования не получил еще всестороннего описания с позиций семантико-структурных, функциональных и когнитивных особенностей. Имеющиеся лингвистические исследования эвфемизмов носят фрагментарный характер, разрозненны и не сфокусированы на комплексном подходе в изучении данного явления.

При рассмотрении политического дискурса как объекта лингвистического исследования и ряда современных работ в данном направлении можно указать на наличие такого явления, как «политический эвфемизм» [7, 8, 9, 10]. От собственно «эвфемизма» «политический эвфемизм» отличается ряд особенностей. Политический эвфемизм присутствует в текстах политических речей для смягчения излагаемого факта, искажения его смысла и приукрашивания, таким образом, нелицеприятных сторон действительности. Он несет скрытый смысл, а, как известно из психологии, имплицитное воздействие на аудиторию является наиболее эффективным [8].

В качестве примера приведем некоторые высказывания из выступлений одного из выдающихся немецких политиков Йошки Фишера, содержащие эвфемизмы, и их переводы на русский язык.

*1. Selbst der oberste Religionsführer dürfte angesichts des sehr deutlichen Wahlsieges von Hassan Rohani bei den iranischen Präsidentschaftswahlen (über 50 Prozent im ersten Wahlgang!) **mehr als überrascht gewesen sein.***

*Даже верховный лидер Аятолла Али Хаменеи, вероятнее всего, был **более чем слегка удивлен** победой Роухани в первом туре, в избирательной кампании, которая начиналась с восьми кандидатами. [11]*

В данном случае можно отметить практически полное совпадение перевода эвфемизма в исходных высказываниях немецкого политика, целью которого было смягчение фразы «ошарашен» или «находиться в негодовании».

Несколько иные переводческие стратегии можно наблюдать на другом примере.

*2. ...das Land, das in stoischer Ruhe sein Empire aufgegeben hat, nachdem es zuvor allein und später mit seinen Alliierten Europas Freiheit und Ehre gegen Nazi-Deutschland erfolgreich verteidigt hatte - ausgerechnet Großbritannien **verliert sich jetzt**, ...*

...Великобритания, которая стоически отказалась от своей империи после того, как успешно отстояла свободу Европы в борьбе с гитле-

ровской Германией, на данный момент, судя по всему, **сбилась с пути...**[11]

В исторических реалиях речь идет о том, что Англия наращивает свои имперские амбиции.

Переводчик, анализируя данный факт, понимает, что абсолютная тождественность перевода оригинала трудно достижима и меняет как и временную, так и семантическую составляющую перевода.

При рассмотрении следующего примера нельзя не заметить, что при переводе наблюдается процесс обратный эвфемизации.

3. *Der Löwenanteil, also das Kernstück der **sogenannten bewaffneten Opposition**, ist von der internationalen Staatengemeinschaft.*

*Большинство **боевиков** проникают в Сирию по различным каналам из-за границы.* [11]

В терминологии А. Д. Швейцера процесс утраты эвфемистическими наименованиями своих «вуалирующих» свойств именуется «девальвацией эвфемизмов» [12]. Чем чаще используется эвфемизм, тем быстрее он теряет свои «облагораживающие свойства». Отсюда можно сделать вывод, что переводчик в данном случае ставит знак равенства между «вооруженной оппозицией» и «боевиками».

Как видно из примеров, для речи Йошки Фишера характерна определенная эмоциональность и индивидуальность стиля высказывания, что представляет несомненную трудность даже для профессионального переводчика, которому необходимо проникнуть внутрь этой индивидуальности и решать проблемы выбора переводческих стратегий на уровне каждого конкретного примера.

Таким образом, в настоящей статье мы предприняли попытку привлечь внимание к одному из важнейших средств стилистической выразительности – эвфемизмам - на материале немецкого и русского языков, а также обосновать необходимость более глубокого изучения данного явления с привлечением обширного круга слов и контекстов, что позволит, на

наш взгляд, выявить лингвистическую специфику эвфемизмов, их структурные, функциональные и семантические особенности в анализируемых языках, а также дать комплексную характеристику изучаемого объекта.

Литература:

1. Михальская А.К. О речевом поведении политиков / А.К. Михальская // Независимая газета. – 1999. - № 227 (2043). – 3 декабря.
2. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте / О.А. Лаптева. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. Зуев К.В. Идеологизация языка в политических, авангардистских и научных текстах начала XX века: дис. ...канд. филол.наук. Ставрополь, 2005.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века. М., 1995.
5. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. М., 2004.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: УРСС, 2004.
7. Червякова Е.С. Язык как средство выражения партийной идеологии (На материале публичных выступлений М. Тэтчер). – «Культурная жизнь юга России». – 2012. - № 1 (44).
8. Смирнова Ю.Л. Политический эвфемизм как составляющая языка СМИ в предвыборных кампаниях демократических стран // Политическая лингвистика. – 2010. - № 4 (34).
9. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
10. Воронцова Т.А. О соотношении понятий публичный дискурс – язык СМИ – публичная речь. – Вестник удмуртского университета. – Вып. 3. – 2008. – С. 17-21.
11. [http: www.project-syndicate.org/](http://www.project-syndicate.org/)
12. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М., 1988.

«ОБЩЕСТВО ПОТРЕБЛЕНИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Проблема общества потребления на современном этапе развития человечества представляет сегодня огромный интерес. Несмотря на то, что общество потребления возникло в США и в некоторых других европейских странах, проблема эта стала сегодня актуальной и для многих других стран. Выбрав капиталистический путь развития, многие народы столкнулись с рядом проблем, вызванными изменениями в производстве и потребления. Сегодня потребление стало главной основой жизни человека. Такая модель жизни формирует ложные ценности и меняет смысл жизни человека. Этой проблеме посвящен роман немецкого писателя Герберта Розендорфера «Письма в Древний Китай». Главный герой романа китайский мандарин и начальник Палаты поэтов Гао-дай, живущий в X веке, посредством машины времени, попадает в Мюнхен второй половины XX века. Целью его путешествия было желание увидеть, как живут его потомки. Из 37 писем, где Гао-дай описывает свои впечатления другу, собственно и состоит роман. В письмах наблюдающий со стороны Гао-дай описывает современное общество, его проблемы и жизнь «большеносых» - так он называет жителей Мюнхена. «Кажется, даже небо бежало отсюда в далекие края, не вынеся копоти и грязи. Грязь здесь вообще почти на всем. Грязь и шум царят повсеместно. Грязь и шум - вот та пропасть, в которую влечет нас будущее». Так Гао-дай высказывается о достижениях в ходе прогресса: «... меня не устраивает цена, которую они платят за свои удобства. Поэтому я не буду скучать о них, когда уеду отсюда. Достаточно вспомнить, каким беспорядком, какой путаницей куплены все эти удобства». Как известно, общество потребления - современное общество индустриально развитых стран, характеризующееся массовым потреблением материальных благ и

формированием соответствующей системы ценностных ориентации и установок. Общество потребления возникает в результате развития капитализма, который сопровождается бурным ростом экономики, техническим развитием и ростом доходов. Сегодня мы живем по другим этическим правилам. Потребление заслонило все. Быстрое обогащение, потребление здесь и сейчас стало целью. Мы забыли, что многие явления в живой природе не исчисляются деньгами. Главная задача людей на сегодня – делать деньги. Общество потребления создает ложные ценности, убеждает нас в том, что нам жизненно необходимы какие-то предметы, преувеличивая их ценность. Общество потребления меняет смысл жизни человека. Человек видит смысл жизни в потреблении. Все это, в свою очередь, навязывается рекламой и СМИ. Для того чтобы заставить нас потреблять, на нас обрушивают массированную пропаганду. Реклама сегодня повсюду - на телевидении, в газетах, журналах, на улицах. На сегодняшний день реклама заполонила все. Каждый день производится миллионы различных товаров, с какими-либо незначительными изменениями. На рынке потребительских товаров новое появляется с невероятной скоростью. Всем нужен новый мобильный телефон, даже если старый превосходно работает. «Они упорно верят, что все всегда должно изменяться, и даже разумнейшим из них не втолкуешь, что изменение не обязательно означает улучшение», «...они путают новое с лучшим. Новое может быть лучшим, но оно не обязано им быть». «Ход вещей в мире большеносых в конечном счете определяется торговлей. Однако эта торговля - а тем самым и денежная система, и налоги, и государство, и вообще вся жизнь большеносых - может существовать, лишь когда постоянно производится что-то новое, не важно, нужно оно кому-нибудь или нет. Такая экономика исправно работает до тех пор, пока рабочие не перестали приобретать повозки дороже тех, которые могут себе позволить. Большеносые живут в долг, они проедают свое будущее. И съедят его прежде, чем оно наконец наступит». В обществе потребления у человека

усиливается стремление к индивидуализму, каждый старается жить ради себя, теряется чувство общности. Жизнь наполняется смыслом, когда мы помогаем другим, но в обществе потребления об этом забывают. Эта система не способна сохранить стабильность, в какой-то момент она непременно рухнет.

Для выхода на нынешний уровень развития, мы грабили и уничтожали планету и до сих пор продолжаем это делать. Мы собственноручно подрываем основы нашего существования. «Изменять же сущность вещей нам не только никогда не казалось нужным - мы считали это просто невозможным. Большеносые только к тому и стремятся. Они не знают круговорота, для них существует одна примитивная прямая линия... сами же они только и делают, что дрожат от страха, гадая, куда их эта прямая выведет... одни утверждают, что в конце пути человечество ожидает сладкая, райская жизнь; другие же считают, что дорога ведет прямо в пропасть».

Самая главная трудность заключается в том, что людям сложно понять, что проблема существует. Ведь на первый взгляд у нас все хорошо, есть пища, вода и все необходимые удобства. Но никто не думает о том, что произойдет лет через десять. «Большеносые смутно ощущают присутствие хаоса, ибо и сами в какой-то мере страдают от охватывающей их суеты, однако отказываются признать его действительные размеры. Уверившись, что должны подчинить себе все окружающие их вещи, они окончательно утратили чувство необходимости самим подчинять себя законам мира, в котором живут». Сегодня жизнь на Земле может закончиться по вине человека. Человек подрывает основы существования самой жизни. Нам кажется, что наши индивидуальные потребительские привычки малозначимы на общем фоне, но в совокупности они приводят к уничтожению планеты. Горы мусора и отходов, разного рода экологические проблемы - результат нашего потребления. «Все, что делают большеносые, неминуемо приближает гибель этого мира...».

За привычный нам образ жизни расплачивается кто-то другой. Не все имеют доступ к благам. Когда всеми ресурсами владеет кто-то один, то он получает возможность навязывать свою волю. Если сконцентрировать ресурсы в одном месте, то у одних будет нехватка всего, а у других избыток.

Наше поведение настолько неправильно и нелогично, что его невозможно понять. «...Да, они шагают все дальше и дальше, уходят прочь от всего, в том числе и от самих себя. Почему? - удивляюсь я. Вероятно, потому, что у себя им плохо. А почему им у себя плохо? Вероятно, потому, что они кажутся себе отвратительными. Но ведь от себя не уйдешь. И изменяют они лишь окружающую среду, но не себя... большеносые не умеют и не желают изменять самих себя, предпочитая до бесконечности переделывать свой мир». Проблема очень серьезная и требует коллективного решения. Каждый из нас должен остановиться и подумать о том, что он делает с собственной жизнью.

Потребление стало сегодня чуть ли не главной целью в жизни человека. Существующая модель общества негативно сказывается на экономике, экологии, культуре и многих других сферах нашей жизни. Общество потребления подменяет жизненные ценности, на первый план выходят материальные ценности. Весь смысл человеческой жизни сводится к зарабатыванию денег. Кроме того, проблема серьезна еще и тем, что мы не до конца осознаем ее значимость, и то, какое влияние оказывает на человека общество потребления. Стоит отметить, что конкретных решений данной проблемы на сегодня нет, ни со стороны правительств, ни со стороны общественных организаций. Конечно, когда люди почувствуют боль, они начнут искать лекарство, но может выйти так, что станет уже слишком поздно. В романе Г. Розендорфера «Письма в Древний Китай» нам предлагается взгляд со стороны на наши проблемы, человеком совершенно из другой эпохи. Это сделано с особой целью, так как мы сами уже не замечаем существующей проблемы и не предпринимаем каких-либо

попыток для ее разрешения. Мнение Гао-дая является предельно точным, с которым остается только соглашаться. Безусловно, роман стоит прочитать, поскольку он позволяет нам задуматься о нашей жизни и через Гао-дая посмотреть на себя со стороны. Наверное, нам всем нужно остановиться и подумать о том, что мы делаем с собственной жизнью.

Литература:

1. Розендорфер Г. Письма в Древний Китай/ Г. Розендорфер; Пер. с нем. Е. Колесова. – М.: АСТ, 2003

Л. П. Шишканова

Саратовская государственная юридическая академия, Саратов

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В новых стандартах обучения иностранным языкам в высшей школе значительное внимание уделяется развитию навыка профессионального общения. Так, бакалавры должны уметь понимать диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной коммуникации и владеть лексическим минимумом в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера.

Немецкий юридический, как известно, представляет особую трудность в изучении, поэтому с самого начального периода необходимо уделять повышенное внимание терминообразованию юридических терминов.

В силу особенностей немецкого языка, как языка номинативного, его юридические термины это, в основном, существительные. Следовательно, обучение терминологии должно начинаться с ознакомления с аффиксальным способом терминообразования, т. к. по данным Фляйшера 60% существительных в немецком языке образовано с помощью суффиксов[1, с. 84].

В юридической терминологии широкую распространенность имеют термины со значением лица, так как право призвано регулировать

поведение людей. Для обозначения действующего лица исключительно продуктивен суффикс *-er*. Наше исследование юридической терминологии показало, что термины со значением лица с данным суффиксом представляют в немецко-русском юридическом словаре 72%: *Kläger, Pächter, Richter, Mieter, Helfer, Eigentümer, Gläubiger*. Именно этот суффикс развил терминообразующее свойство в юридической терминологии, образуя дериваты, редко встречающиеся или вовсе отсутствующие в общеупотребительной лексике. Например: *Geber, Schenker, Schädiger*.

Для обозначения лица используется и суффикс *-ling*, указывающий на принадлежность к группе лиц: *Abkömmling, Eindringling, Lehrling*. В 2% юридических терминах со значением лица нами зафиксирован суффикс *-e*: *Beschädigte, Kunde, Bürge, Nachkomme, Zeuge*.

В юридической терминологии широко используются для обозначения лица заимствованные суффиксы: *-ist, -ant, -ent, -nom, -log, -soph, -et, -ot, -al, -ar, -är, -an, -eur, -ier* (*Polizist, Mandant, Kriminologe, Notar, Saboteur*). Из этого множества интерес и значение для юридической терминологии имеют в первую очередь суффиксы *-ent* и *-ant*, поскольку, по нашим данным, 5% среди терминов с заимствованными суффиксами, служащими для обозначения лица-деятеля, образованы с использованием суффикса *-ent* (*Konfident, Intervent, Interessent, Emittent*) и 4 % представлены производными терминами с суффиксом *-ant* (*Mandant, Emigrant, Repräsentant*). Для сравнения, суффикс *-at* используется только в 0,8 % терминов. Следует обратить внимание на то, что эти суффиксы взаимодействуют только с иноязычной основой, что наглядно демонстрируют приведенные примеры.

Особое внимание при обучении юридическому терминообразованию следует уделить суффиксу *-ung*. Именно он наиболее продуктивен при образовании существительных в современном немецком языке. Существительные на *-ung* являются отглагольными производными, т.е. объединяют в себе свойства, как глагола, так и существительного. В результате этого существительные с суффиксом *-ung* способны называть: действие, процесс,

результат действия, совокупность людей, также совокупность вещей и предметов. Понятно, что право, призванное регулировать поведение, т.е. действия людей, их отношения к вещам, широко использует существительные на *-ung*. Например: *Untersuchung, Drohung, Verletzung, Regierung, Sammlung*. Можно отметить собственно терминологическое значение этого суффикса в юридических терминах *Lesung, Ersitzung, Fristsetzung*.

Термины тематической группы действия или результата действия образуются часто с использованием суффиксов *-schaft, -heit, -tum, -nis*. Суффикс *-schaft* образует от субстантивной основы термины, называющие совокупность людей либо характер внутренних отношений: *Vaterschaft, Staatsanwaltschaft, Studentenschaft, Staatsbürgerschaft*.

Суффикс *-nis*, используя корневую систему, образует термины со значением результата действия (*Ergebnis, Erlaubnis*). Необходимо обратить внимание обучающихся, что такие существительные могут быть как женского, так и среднего рода. Различие рода обычно обусловлено семантически: *die Erkenntnis-Einsicht; das Erkenntnis - richterliches Urteil* [2, с. 166].

С целью более успешного запоминания суффиксов существительных можно порекомендовать использовать на занятиях рифмовку: « *-ung, -sel, -tum, -nis, -schaft, -heit und -keit ein Substantiv wird angezeigt*».

Заимствованные суффиксы абстрактных существительных также используются часто в юридическом терминологическом образовании: *-ismus, -tion, -tät, -ik, -ur, -um, -or, -ar, -ie, -ei*. И если интернациональные суффиксы ограничены в своем употреблении сферой интернациональной лексики, как, например: *Sozialismus, Kriminalität, Politik, Provisorium, Falsifikat, Attentat, Kriminologie*, то наиболее распространенные в немецком языке суффиксы *-ei, -erei* легко соединяются и с немецкими основами, образуя термины со значением действия. По замечанию К. А. Левковской, слова с этими суффиксами не характерны для терминологии, поскольку они эмоционально окрашены [3, с. 139]. Однако, по нашему мнению, именно оценочное значение терминов с этими суффиксами позволяет использовать их в юриди-

ческой терминологии для обозначения негативных действий и поступков людей. Стоит назвать несколько терминов для обозначения неправомерных действий: *Wilderei, Meuterei, Hamsterei, Schlägerei, Preistreiberei*.

Таким образом, знание законов словообразования, и в частности одного из его способов – суффиксации, может значительно повысить качество обучения немецкой юридической терминологии, что является одной из задач подготовки грамотного специалиста в области права.

Литература:

1. Fleischer/Barz. Unter Mitarb. Von M.Schröder. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache.-2., durchges. Und erg. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 1995.
2. Левковская К.А. Именное словообразование в общественно-политической терминологии и примыкающей к ней лексике.- М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.

Раздел 2

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Н. А. Богданова, О. В. Дронова, А. И. Жолнерик
Пензенский государственный университет, Пенза*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОВЕДЕНИЯ СОВЕЩАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА»

В настоящее время в обществе растет спрос на специалистов, обладающих не только глубокими знаниями своей основной профессии, но и практическими умениями иноязычного общения в сферах профессиональной коммуникации, специалистов, готовых к эффективному межкультурному взаимодействию с представителями других стран. Поэтому главной целью обучения иностранному языку на современном этапе является достижение студентами такого уровня владения языком, который может способствовать успешному решению профессиональных задач.

Очень важно развивать у студентов необходимые навыки делового общения, к которым относят умение вести дискуссию, деловые переговоры, как при непосредственном общении, так и по телефону, делать презентацию, вести и принимать участие в совещаниях и писать деловое письмо.

Умение проведения совещаний является одним из необходимых условий успешного бизнеса. В наиболее общем виде подготовка к проведению совещания включает следующие действия: определение тематики, формирование повестки дня, определение задач совещания и его общей

продолжительности, даты и времени начала, состава участников, примерного регламента работы, предварительную подготовку участников.

Обязательным условием для формирования навыков проведения совещаний на английском языке является успешное владение студентами навыками аудирования, которые следует формировать на протяжении всего курса изучения иностранного языка в университете. Недостаточное развитие навыков аудирования, то есть восприятия, понимания и удержания в памяти услышанного и является основным недостатком, препятствующим обучающимся хорошо и уверенно общаться на иностранном языке.

В отличие от презентации и доклада, основу которых составляет заранее подготовленный текст, выступление на совещании и полемическая речь чаще носят характер импровизации, являясь спонтанными высказываниями. Поэтому необходимо формирование у студентов навыков неподготовленной речи.

С целью более эффективного развития у студентов умений проведения совещаний на английском языке нами было разработано учебное пособие "Meetings". В нём большое внимание уделяется планированию и проведению совещаний, рассматриваются правила речевого этикета и основные клише. Пособие включает следующие разделы:

1. Study Section; 2. Activity Section; 3. Speaking Section

В первом разделе описываются различные типы совещаний, рассказывается о том, как подготовить совещания, а также рассматриваются основные этапы совещаний. Здесь также содержится большое количество фраз, используемых для участия в работе совещаний, которые помогут как правильно начать совещание, как правильно прервать собеседника или выступающего, как выразить собственное мнение и корректно отстоять свою точку зрения, как подвести итоги и завершить деловую встречу.

Во втором разделе содержится большое количество упражнений, помогающих студентам усвоить необходимую лексику в контексте.

В третьем разделе предлагаются практические задания, выполнение которых предусматривает использование пройденного материала. Эти задания в основном представлены ролевыми играми, так как они способствуют созданию имитации профессиональной иноязычной среды и формируют у студентов осознание потребности использовать соответствующие речевые образцы и тактику речевого поведения. Данный вид учебной работы нацелен на овладение студентами основными умениями во всех видах иноязычной речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо). Преподавателем осуществляется контроль умений проведения совещаний и участия в них. После игры преподаватель анализирует все прозвучавшие выступления с точки зрения грамотности речи, логики, аргументированности, выразительности.

В заключении следует отметить, что приобретенные студентами умения и навыки проведения совещаний имеют практическую направленность и могут быть использованы ими в их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бишоф А., Бишоф К. Секреты эффективного делового общения. 2-е изд., испр. – Москва: Омега Л, 2011. – 127 с.
2. Кузин Ф.А. Культура делового общения. Практическое пособие. 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Ось-Л, 2011. – 320 с.
3. Glenn M. Parker, Robert Hoffman. Meeting Excellence: 33 Tools to Lead Meetings That Get Results. – Hoboken: Jossey-Bass, 2006.– 240 p.
4. Shri Henkel. Successful Meetings: How to Plan, Prepare, and Execute Top-Notch Business Meetings. – Washington: Atlantic Publishing Company 2007. – 288 p.

**ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)**

Изучение иностранного языка способствует развитию и утверждению тех гуманных ценностей, которые выдвигает на первый план современное прогрессивное человечество: толерантность, взаимопомощь, поддержка слабых, стремление к совершенствованию, справедливости, развитие гуманного в личном и межличностном общении.

Язык, как культурный код нации, является инструментом проникновения и интерпретации правовой культуры, ментальности народа. Знания о мире, типичные для представителей национальных языков, образуют национальную языковую картину мира, под которой понимается целостный, глобальный образ мира, который есть результат всей духовной активности человека, всех его контактов с миром – бытового взаимодействия, предметно-практической деятельности, умопостижения мира. Юридическая система отражает политико-правовую культуру общества, его идеологию, нравственные и религиозно-духовные ценности. [1, С. 31]

Язык, его строение есть социальный продукт, начало и основание национальной психологии, главный социально-психологический фактор, объединяющий людей в национальное целое. По нашему мнению, задача преподавателя иностранного языка – отыскать в языке фундаментальные формы национального мировоззрения, которое трактуется как мировосприятие в категориях и формах национального языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях [1, С. 31]. Представителей

разных стран обычно разделяют не только отсутствие общего языка, но и различия в национальных культурах, психологии, ментальности.

Например, Н.С. Хрущев в докладе на сессии Генеральной ассамблеи ООН употребил выражение: «Мы вам покажем Кузькину мать!». Перевод был: «We will bury you!» - «Мы вас похороним» вместо более приемлемого «We'll teach you a lesson!» - «Мы проучим вас!». Эта ошибка стала причиной очередного витка гонки вооружений [3].

Основная цель обучения иностранным языкам в ВУЗе – это формирование коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: языковой, речевой, профессиональной, фоновой и социокультурной. Профессиональная компетенция будущего юриста – это готовность личности будущего юриста к осуществлению правового регулирования общественных отношений, обеспеченная системой знаний, умений, навыков и личностных свойств [2, С.17]. Фоновая компетенция – предполагает владение лингвострановедческой информацией и специальным лексиконом. Социокультурная компетенция является инструментом воспитания социоориентированной личности, осознающей целостность мира, способной осуществлять выбор и использовать коммуникативные формы в соответствии с речевой ситуацией. Названные компетенции обеспечивают успешность языковой коммуникации, образуя в целом коммуникативную компетенцию.

На наш взгляд, одним из важных условий формирования коммуникативной компетенции является развитие духовного потенциала личности студента. Профессиональная деятельность юриста содержит в себе огромный моральный потенциал, так как, являясь представителем государственной власти, юрист призван осуществлять свои профессиональные компетенции, непосредственно затрагивая права и интересы людей. Каждый день, сталкиваясь с ситуациями морального выбора, будущему юристу необходимо обладать помимо профессиональных знаний и умений, такими

личностными качествами, в опоре на которые он оказался бы способным справляться с возникающими в его работе трудностями [4].

Современное юридическое образование характеризуется интернационализацией, гуманизацией, фундаментализацией и специализацией. Одна из целей обучения профессиональному иностранному языку в юридическом ВУЗе – развитие правовой культуры будущих юристов средствами иностранного языка.

Выпускники юридического ВУЗа должны быть готовы работать в условиях интегрирования нашей страны в Европейское правовое пространство «общаться с носителями чужих лингвоэтнокультур, перерабатывать в процессе этого общения информацию и принимать необходимые решения [5, С. 28]», сравнивать ценности современной западной цивилизации с традиционными российскими ценностями, и осуществить нравственный выбор.

Несмотря на некоторое сходство правовых систем, прежде всего стран континентальной Европы, каждое государство имеет свой собственный правопорядок, свои специфические правовые нормы, свои традиционные формы и процедуры судопроизводства и собственный язык права с соответствующей понятийно-терминологической системой [1, С.27]. Например, правовые системы англоязычных стран (США, Канада, Англия, Австралия и др.) принадлежат к англо-саксонской (англо-американской) правовой системе (семье «общего права»), в то время как правовую систему Российской Федерации относят к романо-германской правовой системе (семье «континентального права») [6, С. 4]. Поэтому изучение иностранного языка означает для будущего юриста изучение другой правовой системы. Нормы международного права и законы отдельных государств – это животрепещущие вопросы, которые дают интересные и обличительные сравнения поведения и образа мышления людей в разных странах.

Модернизация юридического образования во многом обусловлена глобализацией права и связанными с ней проблемами правового плюрализма. Глобализация права как интеграция различных правовых систем проявляется во взаимодействии и международного права, правовых систем современных обществ, а также в создании и расширении «мирового права» [1, С. 10] (Конвенции ООН, Генеральное соглашение по тарифам и торговле, нарушение норм международного права, международный терроризм). Поэтому глобальному обществу необходимы юристы, обладающие определенными личностными (направленность на гуманистическое общение, равноправная и дружеская позиция по отношению к партнеру и др.) и профессиональными коммуникативными качествами, такими как адекватная оценка ситуации и собеседника, значимость речевого высказывания для собеседника, проявление адекватной активности в общении и многими другими.

Литература:

1. Левитан, К.М. Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие. – Москва : Проспект; Екатеринбург : Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2011. - 352 с.
2. Сороковик, Т. И. Практикум «Профессиональная компетентность юриста»: учеб.-метод. пособие / Т. И. Сороковик. – Минск : БИП-С Плюс, 2010. – 60 с.
3. Слепович, В.С. Курс перевода (английский-русский язык). Минск: ТетраСистемс, 2004. – 272 с.
4. Шрайбер, Е.Г. Воспитание совести, справедливости и ответственности у будущих юристов на уроках английского языка (в рамках формирующего эксперимента)// <http://do.gendocs.ru/docs/index-327237.html>
5. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.Н. Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика. – М. «Академия», 2008. – 336 с.
6. Циммерман, Г.Н. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов юридической специальности: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аудирование - рецептивный вид речевой деятельности, процесс восприятия и понимания речи на слух во время ее порождения [3], сложное умение понимать на слух то или иное сообщение в естественных условиях общения. Как говорят отечественные и зарубежные методисты [1, 2, 3, 4, 5], аудирование определяет в дальнейшем успех или неуспех всего практического обучения иностранному языку. Так, Гальскова Н.Д., Гез Н.И. [1] выделяют следующие цели обучения аудированию:

1. Понимание высказываний собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств.

2. Понимание учебных и аутентичных текстов. Уровни понимания аудиотекста определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условием его восприятия.

3. Овладение умением аудирования с общим, полным и критическим пониманием таких текстов, как теле-, радиопередачи, видеофильмы познавательного, страноведческого и публицистического характера, доклады, сообщения.

Таким образом, обозначены три этапа обучения аудированию.

Задача первого этапа обучения - адаптация слухового аппарата к восприятию иноязычной речи. В конце первого этапа студенты различают на слух знакомые слова и короткие фразы. В разработке первого этапа использованы такие приемы как многократное повторение, аудирование со зрительными опорами, упражнения на развитие темпа внутренней речи, прослушивание и исполнение песен на иностранном языке.

На втором этапе обучения происходит развитие навыка аудирования адаптированных текстов. Второй этап заканчивается, когда студент перестает испытывать трудности в распознавании слов и целостно воспринимает аудиосообщение. На втором этапе наряду с приемами первого этапа целесообразно использовать прием внутреннего проговаривания сообщения в темпе, предложенном диктором.

Задача третьего этапа обучения — совершенствование навыка аудирования на материале аудиозаписей, имитирующих реальные жизненные условия (шумы, быстрый темп речи, дефекты дикции, акценты, громкость звука и т.д.), перевод навыка учебного аудирования в навык аудирования как вида речевой деятельности. Приобретенный навык дает возможность осуществлять коммуникацию в реальных жизненных ситуациях. Если учесть сложность аудиоматериала, предъявляемого студентам на третьем этапе, то становится очевидным, что выполнение поставленных задач может быть достигнуто только при максимальной концентрации внимания на слуховом восприятии.

Успешность аудирования во многом зависит от того, какими ориентирами располагает текст, имеются ли в нем необходимые подсказки и опоры для запоминания. Восприятие речи на слух начинается с выделения смысловых ориентиров. В первую очередь сюда следует отнести интонацию (как признак связи слов и предложений), ритм, паузы и особенно логическое ударение. Большую помощь оказывают речевые штампы, широко употребительные в разговорной речи. Являясь средством быстрой интеграции, они улучшают догадку и вероятностное прогнозирование.

На наличие многих незнакомых слов студенты указывают как на причину непонимания текста; их необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику. Невоспринятые или неправильно воспринятые части речевого сообщения (слово, словосочетание, фраза) восстанавливаются реципиентом благодаря действию ве-

роятностного прогнозирования (способность предугадывать новое в опоре на уже известное), то есть, нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство.

Обучаясь на своей родине и не имея достаточных контактов с носителями языка, ученик, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями, поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение говорящего-носителя языка с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта. Для преодоления данной трудности, язык, как феномен определенной цивилизации, нужно изучать в контексте этой цивилизации.

Социокультурная компетенция подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиции, истории, культуры страны изучаемого языка. Следовательно, обучающийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания.

Принято считать, что аудирование связано с трудностями объективного характера, не зависящими от самого слушающего. С этим утверждением можно согласиться лишь частично. Учащийся не может, как известно, определять ни характер речевого сообщения, ни условия восприятия. Вместе с тем успешность аудирования зависит от умения слушающего пользоваться вероятностным прогнозированием, переносить умения и навыки, выработанные в родном языке, на иностранный. Большое значение имеют такие индивидуальные особенности учащегося, как его находчивость и сообразительность, умение слушать и быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации (паузы, логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и т. д.), умение переключаться с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения, соотносить ее с большим контекстом и т. д.

Улучшение результатов восприятия возможно за счет мотивационного фактора, оказывающего положительное влияние на работоспособность учащихся и на деятельность их памяти. Умелое сочетание индивидуальной, фронтальной и групповой работы, объединение в парной работе разных по подготовке учащихся, разнообразные и интересные формы контроля, комментирование оценок с указанием заметного улучшения в восприятии на слух отдельных учащихся и т. д. будет способствовать активизации умственной деятельности, повышению интереса к работе, личной и коллективной ответственности.

Таким образом, наличие значительных и многообразных трудностей аудирования является бесспорным фактом. Очевидно, что для успешного обучения аудированию нужна методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление [2].

Успешное овладение аудированием предполагает снятие или преодоление его трудностей. Снятие трудностей облегчает овладение аудированием и дает быстрые и ощутимые результаты. Однако такое искусственное облегченное аудирование не готовит к восприятию естественной речи. Поэтому необходимо, чтобы в процессе обучения студент встретился с особенностями естественной речи и научился их преодолевать. Роль же аутентичных материалов в создании иллюзии естественной речевой среды трудно переоценить.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.-2-е изд., испр.- М.: Академия, 2005.
2. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1995. № 2. С. 8-14.
3. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): Дис... канд. пед. наук/ Г.Г. Жоглина.– Пятигорск, 1998.

4. Маслыко Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, 1999.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М., 2003.

Ю. В. Гусарова, Е. А. Нелюбина

Пензенский государственный технологический университет, Пенза

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время значительные преобразования в области образования затронули и обучение иностранному языку в вузе. В частности стали интенсивно внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как технологии Web 2.0.

Web 2.0 представляет собой качественно новый подход к построению образовательного процесса. Преимущество Web 2.0 заключается в возможности привлечения всех обучающихся для участия в образовательном процессе не только в качестве потребителей образовательного контента, но и как его активных создателей. Web 2.0 способствуют тому, чтобы в центре педагогического процесса оказывается студент, который становится более автономным с точки зрения управления учебным процессом и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками процесса обучения.

Е.Д. Патаракин выделяет следующие возможности использования Web 2.0 технологий в образовании:

1. Web 2.0 технологии открывают принципиально новые возможности для деятельности, в которую легко включаются люди, не обладающие специальными знаниями в области информационных технологий.

2. В результате распространения Web 2.0 в сетевом доступе оказывается большое количество открытых материалов, которые могут быть использованы в учебных целях.
3. Web 2.0 технологии упрощают процесс создания материалов и публикации их в сети, когда каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям текстов, фотографий, рисунков, музыкальных файлов, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента.
4. Web 2.0 технологии позволяют организовать личное пространство обучающегося и расширяются возможности для участия студентов и преподавателей в профессиональных сетевых сообществах [1].

Таким образом, основное преимущество Web 2.0 технологий для системы образования заключается в том, что они позволяют хранить данные на специально для этого предназначенных Интернет-сервисах, что обеспечивает их доступность. Использование в учебном процессе Web 2.0 технологий также способствует освоению таких навыков, как критическое мышление, учебная автономия, творческое саморазвитие, рефлексивная и коммуникативная культуры.

Рассмотрим некоторые сервисы платформы Web 2.0: [Calaméo](#), Glogster, LearningApps, Mindmeister, Podcasts, Quizlet, Voki, Voxopop, Wordle.

[Calaméo](#) – это очень удобный бесплатный сервис для публикации различных файлов, обладающий достаточно большими возможностями для организации совместной сетевой деятельности. Этот вид сервиса используется для развития умений чтения и письма [2].

Glogster – это мультимедийная веб-страница, на которых могут быть представлены тексты, фото, видео, звуковые файлы, графика, ссылки и др. Их можно отправлять на другие ресурсы, которые принимают html-коды. Специально созданная версия для образования позволяет педагогу органи-

зовать работу с большой аудиторией. Этот вид сервиса используется для развития умений чтения и письма [3].

LearningApps – это конструктор интерактивных заданий для учебно-воспитательного процесса в разных режимах – «Пазлы», «Найди пару», «Найди соответствие», «Установи последовательность», «Викторина с выбором правильного ответа», «Кроссворд» и др. Основная идея LearningApps заключается в том, что обучающиеся могут проверить и закрепить свои знания в привлекательной игровой форме. Применение сервиса LearningApps помогает решать образовательные задачи процесса обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся, развивает у них познавательный интерес к учебному материалу. Этот вид сервиса используется для развития и контроля лексических и грамматических навыков [4].

Mindmeister – это онлайн-сервис для создания так называемых MindMaps, то есть смысловых или интеллектуальных карт. Смысловые карты – это специальные схемы, которые в наглядном виде представляют различные идеи, задачи, тезисы, образующие между собой связи и зависимости. Они часто используются во время проведения мозговых штурмов, в творчестве и образовании. Этот вид сервиса используется для развития умений говорения [5].

Podcasts – это процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете. Обычно в формате MP3, AAC, Ogg/Vorbis для звуковых, Flash Video и AVI для видео подкастов. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Этот вид сервиса используется для развития умений говорения [6].

Quizlet – это бесплатный онлайн-сервис для создания и применения флэш-карточек и обучающих игр по различным категориям. Quizlet считают самым большим образовательным сайтом с более чем 10

миллионами бесплатных сетов с карточками, которые покрывают практически любые темы. Этот вид сервиса используется для развития и контроля лексических навыков [7].

Voki – это бесплатное приложение, которое позволяет пользователям создавать и настраивать говорящий аватар, который они хотят персонализировать и использовать для взаимодействия с другими пользователями в режиме онлайн. Voki платформа позволяет пользователям взаимодействовать друг с другом в интерактивных средах, называемые игровыми площадками, где они могут использовать свои аватары с голосом для комментирования, голосования, оценки и создания сообщений по определенным темам. Этот вид сервиса используется для развития навыков общения и творчества обучающихся [8].

Voxorop – это особое Интернет-пространство, в котором учащиеся с помощью преподавателя-модератора, могут практиковаться в устной речи и аудировании, делать устные сообщения на заданные темы и презентации. Работа в аудио-форуме помогает студентам оценить свои речевые и фонетические навыки, научиться «слышать» и исправлять собственные ошибки, поскольку имеется возможность «стереть» и перезаписать созданное сообщение. Записывая свое сообщение на заданную тему, студенты включаются в общую «голосовую» асинхронную дискуссию, прослушивая которую каждый узнает мнение других участников и может продолжить обсуждение, соглашаясь или не соглашаясь с ними. Этот вид сервиса используется для развития умений говорения [9].

Wordle – это сервис, который генерирует стильные картинки с облаком слов, которые состоят именно из тех слов, которые вы укажете. Можно так же указать какой-либо сайт и сервис соберет самые частые слова, которые на нем упоминаются и выдаст уникальный «шедевр». После того как wordle создаст картинку, можно нажать на кнопку «Randomize» для перемешивания слов и выбрать лучший вариант [10].

Таким образом, применение технологий Web 2.0 может помочь преподавателям решить одну из самых существенных проблем в обучении иностранным языкам вне языкового окружения – проблему формирования языковых навыков. Предоставление обучающимся возможность получать, закреплять и активизировать введенный материал в режиме самоподготовки, используя компьютер, способствует повышению качества обучения.

Литература:

1. Патаракин, Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: практ. руководство / Е.Д.Патаракин. – М.: Интуит.ру, 2007. – 64 с.
2. <http://ru.calameo.com>
3. <http://edu.glogster.com>
4. <http://learningapps.org>
5. <http://www.mindmeister.com/ru/public?order=viewed>
6. http://schulpodcasting.de/podcasts_fremdsprache.html
7. <http://quizlet.com/>
8. <http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2009/06/21/sprechen-als-hausaufgabe-voki>
9. <http://bloginterculturel.ofaj.org/2011/12/voxopop-eine-gute-vorbereitung-auf-das-freie-sprechenvoxopop-eine-gute-vorbereitung-auf-das-freie-sprechen/?lang=de>
10. <http://bloginterculturel.ofaj.org/2011/12/voxopop-eine-gute-vorbereitung-auf-das-freie-sprechenvoxopop-eine-gute-vorbereitung-auf-das-freie-sprechen/?lang=de>

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в образовательной политике, что связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач становится раскрытие потенциала всех участников образовательного процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей.

Высшая школа ставит своей задачей подготовку профессионально компетентного специалиста, владеющего двумя или более языками, обладающего необходимым уровнем профессиональной компетентности в условиях современного информатизированного общества. Всё это делает необходимым использование современных инновационно-образовательных средств при подготовке профессионально компетентного, способного креативно и инновационно мыслить специалиста.

Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, очень сложно. Поэтому преподавателю на уроке нужно создать реальные и воображаемые ситуации общения, используя при этом различные методы и приемы работы. Задача состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д. [1, С. 115].

Одним из эффективных путей решения этих задач является информатизация образования. Совершенствование технических средств коммуникаций привело к значительному прогрессу в информационном обмене. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования [2, с.28-30].

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как - это важнейший параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы – это привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно-обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности, автоматизировать человеческий труд. Основой информационно-коммуникационных технологий являются информационно-телекоммуникационные системы, построенные на компьютерных средствах и представляющие собой информационные ресурсы и аппаратно-программные средства, обеспечивающие хранение, обработку и передачу информации на расстояние[3, с.33-36].

Изучение иностранного языка с использованием информационных технологий дает студентам неязыковых вузов возможность принимать участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать любую информацию

по проблеме, над которой они работают, а именно: лингво-страноведческий материал, новости из жизни известных людей, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

Наиболее распространенными при обучении иностранным языкам являются следующие элементы информационных технологий: интерактивные доски; электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора; образовательные ресурсы Интернета; DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями; видео и аудиотехника; интерактивные конференции и конкурсы; материалы для дистанционного обучения; научно-исследовательские работы и проекты; дистанционное обучение.

Несомненно, использование ИКТ в учебном процессе обучения ИЯ в неязыковом вузе существенно расширяет возможности и позволяет следующее: представлять учебные материалы по ИЯ в печатном, графическом, звуковом и анимированном виде; автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний студентов; автоматизировать процесс усвоения, закрепления и применения учебного материала с учетом интерактивности электронных пособий; сделать обучение дифференцированным и индивидуальным; существенно повысить мотивацию к изучению ИЯ; получить доступ и оперировать большим объемом информацией; формировать информационную культуру; организовать самостоятельную работу; внедрить систему дистанционного образования [4, с.30].

Применение информационных технологий в обучении иностранному языку позволяет студентам иметь доступ к широкому спектру современной информации с целью развития профессиональных компетенций. Использование компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствуют развитию высокого уровня информационной компетентности, современного взгляда на технические науки, формированию профессионального мышления на иностранном языке, повышению мотивации к изучению учебных предметов.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет повысить качество и эффективность подготовки специалистов, дает возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей.

Использование таких технологий в обучении иностранному языку помогает сформировать у студентов умение самостоятельно планировать и организовывать, оценивать и корректировать учебную деятельность, ориентируясь на конечный результат. Студенты учатся принимать решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность; у них формируются навыки и умения работать в информационном пространстве, самостоятельно искать, отбирать и анализировать информацию, представлять результат с использованием современных технологий, то есть происходит формирование необходимых речевых и социокультурных компетенций.

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс.

Литература:

1. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
2. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева// Учитель. - 2004. - № 3.
3. Бычков, А. В. Инновационная культура/ А. В. Бычков// Профильная школа. - 2005. - № 6.
4. Артамонова Л.А., Архипова М.В., Ганюшкина Е.В., Делягина Л.К., Золотова М.В., Мартыанова Т.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2012.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Интеграция всех видов человеческой деятельности сегодня такова, что знание иностранного языка стало требованием современного общества. В общественно-политической жизни, в сфере экономики, науки, культуры именно иностранный язык помогает преодолевать барьеры, возникающие в результате вовлеченности в международные процессы всех стран на всех континентах. Овладение иностранным языком дает возможность глубже познакомиться с культурой страны изучаемого языка, раскрыть и показать взаимосвязи культур родного и иностранного языка.

Исходя из современных задач преподавания в России иностранных языков, следует ответить на вопрос, зачем следует учить иностранный язык и чему и как следует учить. Преобладающее мнение, что целью обучения иностранным языкам является умение учащихся общаться на иностранном языке, уже не отражает тех задач, которые стоят перед иностранным языком как учебным предметом в средней школе и в вузе. Цель образования гораздо шире, чем приобретение определенных навыков и умений, равно как и процесс обучения тому или иному иностранному языку не заключается только в привитии обучаемым навыков и умений общения – в противном случае цель превращается в самоцель. Иностраннй язык, как и любой другой предмет, прежде всего, должен формировать личность обучаемого и делать это «своими специфическими средствами и обязательно по всем четырем аспектам в комплексе: обучение, познание, воспитание, развитие». (Е. Пассов, В. Царькова). Иностраннй язык должен оказывать влияние на формирование личности. И здесь уже не суть важно, какой это иностранный язык. Каждый новый язык обогащает личность, и это обогащение находит свою реализацию через те функции, которые выполняет иностранный язык. «Процесс овладе-

ния иностранным языком может и должен нести ученикам иноязычную культуру. Под ней понимается та часть духовного богатства (культуры), которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в учебном, познавательном, воспитательном и развивающем аспектах». (Е. Пассов, В. Царькова).

Данное положение свидетельствует о том, что обучение иноязычной культуре, одним из аспектов которого является иностранный язык, воспринимается как средство обогащения духовного мира личности. Познавательная деятельность проявляется в получении тех или иных сведений о культуре страны изучаемого языка. Причем, эти сведения не остаются в рамках чисто культурологического характера, но и могут быть использованы в любой из сфер деятельности обучаемого – как профессиональной, так и любительской. Достигается коммуникативно и профессионально достаточный уровень умений в общении. Познание различных областей действительности страны изучаемого языка, её культуры безгранично. Поэтому из всего объема информации отбирается профессионально значимый для каждой категории обучающихся, ценный лингвострановедческий учебный материал. Естественно, что степень сложности этого материала различна для средней школы, неязыкового или языкового вуза.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка осуществляется путем сравнения и постоянной оценки имеющихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране. Отталкиваясь от общекультурной значимости владения тем или иным иностранным языком, можно говорить не только о чисто прагматической необходимости владения иностранным языком, но и о существенном влиянии на формирование личности каждой новой иноязычной культуры. Хотя очень трудно в условиях средней школы и неязыкового вуза овладеть в одинаковой степени двумя или несколькими иноязычными культурами.

Рассмотрим проблему формирования языковой и культурной компетенции в системе вузовского образования на примере Франции и России.

Содержание терминов «la civilisation», «культурная компетенция», «лингвострановедческий аспект обучения языку», «иноязычная культура», «мир изучаемого языка» претерпело ряд изменений, отражая эволюцию лингвистической политики обеих стран, а также трактовку вопросов, связанных с проблематикой «язык и общество», «язык и культура». Анализ этих процессов позволяет выделить ряд общих черт и различий в содержании и формах обучения страноведению во Франции и России.

В течение трех последних десятилетий во Франции и России происходит развитие лингвострановедения как самостоятельной дисциплины, отпочковавшейся от истории, искусствоведения и литературоведения. Не существует более лингвострановедения как «общеобразовательного доведска» к учебному процессу – обосновывается концепция этой дисциплины как необходимого составляющего процесса формирования коммуникативной компетенции обучаемых. Обучение ведется по двум линиям – как преподавание самостоятельной дисциплины и как элемент занятий по языковой практике. Эти линии перекрещиваются, взаимно дополняя, но не дублируя друг друга.

Прямое заимствование опыта французских специалистов представляется нецелесообразным, более результативным было бы использование педагогических принципов французских коллег применительно к нашей ситуации. Среди практических задач, которые предстоит решать нашим педагогам, наиболее актуальными представляются: унификация программ по лингвострановедению; разработка методических приемов контроля; создание учебной литературы (учебников, словарей), ориентированных на учащихся нашей страны; подготовка преподавателей этой дисциплины.

Литература:

1. Thoraval J. et al. Les grandes étapes de la civilisation française. – Paris, Bruxelles, Montréal: Bordas, 1972.
2. Mauger G. Cours de langue et de civilisation françaises, v.1, Paris: Hachette, 1967.
3. Paoletti M., Steel R. Civilisation française quotidienne. - Paris: Hatier, 1987

ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»

Карьера выпускника специальности «Международные отношения» напрямую зависит от способностей, которыми он овладел в процессе обучения. В современных социально-экономических условиях высшие учебные заведения становятся центрами научных исследований и обучения и играют важную роль в формировании и развитии профессиональной компетентности выпускника. Переход многих учреждений и предприятий, финансовых систем на прямые контакты с зарубежными партнерами, с иноязычной документацией и корреспонденцией, зарубежные поездки, часто требуют от специалиста знания двух и более иностранных языков, умения применять их на практике.

В последнее время в стране происходят изменения в методах преподавания иностранных языков. Ранее приоритет без остатка отдавался грамматике, почти механическому овладению словарным аппаратом, чтению и литературному переводу. Сегодня ситуация меняется. Второй иностранный язык для современного выпускника уже не является чем-то особенным. На текущий момент роль второго иностранного языка в процессе обучения в высших учебных заведениях можно отметить в качестве важного аспекта, рассматриваемого в контексте совершенствования образовательного процесса. В современных образовательных условиях речь уже идёт не просто о передаче навыков знаний и умений, а о необходимости нахождения способа модернизации процесса обучения второму иностранному языку. Это позволит обрабатывать ещё большие объёмы информации. А ведь успешным специалистом может считаться тот, кто владеет механизмами оперативной

обработки получаемых данных с учётом владения двумя или даже несколькими иностранными языками! Достигнуть подобного уровня можно благодаря использованию компетентного подхода к обучению. В данном контексте говорится о формировании профессиональной компетентности как качества личности, как показателя профессионализма [1].

Компетентный подход при обучении второму иностранному языку представляется одним из приоритетных направлений модернизации образования в целом. О сформированности профессиональной компетентности можно судить по умениям и навыкам, применяемым специалистом по международным отношениям для решения сложных задач не только профессионального, но и межличностного характера [2].

Одним из средств, используемых для формирования профессиональной компетентности в области второго иностранного языка, предлагается использование коммуникативного метода. Коммуникативный метод заключается в усвоении и владении иностранным языком непосредственно в функции общения, что согласуется с основными дидактическими принципами обучения, хотя нередко не реализуется на практике в полной мере. Главная идея коммуникативного обучения заключается в формировании личностной активности студентов в учебной деятельности, имеющей тесную связь с их будущей профессией [3].

В основе коммуникативного метода лежит представление о том, что язык служит для общения и, следовательно, целью обучения языку должна быть коммуникативная компетенция.

Например, на занятиях обучения второму иностранному языку преподаватель создает ситуации, в которых студенты общаются в группах, в парах. Наиболее эффективно обучение, когда преподаватель на занятиях возлагает на себя функции организатора общения, сам задаёт наводящие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения участников, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

На начальном этапе обучения второму иностранному языку рекомендуются к рассмотрению темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном, либо на основном иностранном языке: это даёт возможность сосредоточиться именно на развитии коммуникативных способностей, то есть умения пользоваться языком спонтанно.

Коммуникативный метод заключается в привидении процесса обучения к процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации.

Дидактические возможности коммуникативного метода довольно широки, что позволяют формировать и совершенствовать приобретаемые умения и навыки, вовлекая студентов специальности «Международные отношения» в ситуации общения, имитирующие реальность. Поэтому обучающиеся овладевают не только учебным материалом, но и усваивают определенные стратегии поведения. Всё это позволяет студентам углубляться в аспекты, изучаемые в рамках специальности «Международные отношения» средствами иностранного языка [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: профессиональная компетентность как показатель общего профессионализма формируется в процессе профессионально-ориентированного обучения и имеет деятельностный характер. В современных условиях, когда студенты ежедневно сталкиваются с большим количеством информации, необходимо снабдить их навыками обработки этой информации. При использовании компетентного подхода и элементов коммуникативного метода изучение второго иностранного языка должно принести наиболее быстрые и существенные результаты по сравнению с другими методиками обучения. Во многих российских ВУЗах вышеуказанные методы уже способствуют выпуску квалифицированных специалистов международного стандарта.

Литература:

1. Зиннурова Ф. М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей). – Йошкар-Ола: 2006.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ-Глосса, 2000.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002.
4. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. - Орёл: ОГУ, 2005.

О. С. Родионова

Саратовская государственная юридическая академия, Саратов

ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ. (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Данное направление работы имеет давние, зародившиеся в стенах вуза традиции, заключающиеся в изучении ряда языковых дисциплин и в наработанных годами приемах подачи изучаемого материала. Студенты обучаются по Программе дополнительного образования в соответствии с приказом № 1435 Министерства общего и профессионального образования от 4 июля 1997 года «О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования» и по программе дополнительного образования «Немецкий язык для юристов».

Приобретённые обучающимися знания в группах с углубленным изучением немецкого языка ведут к получению не только дополнительной

профессиональной квалификации, но и позволяют приобретать бесценный опыт межкультурного общения со сверстниками во время поездок в вузы Германии, что даёт будущим специалистам ощущение личной вовлечённости в процессы глобализации и социальной адаптации. Эта работа заключается в выборе самими обучающимися программы поездки, в оформлении ими документов, в возможности использования всех доступных информационных каналов на немецком языке (интернет, телефонная и телефаксная связь, страноведческая литература, справочная литература), в выполнении данной программы и в популяризации результатов, с которыми они возвращаются в родной вуз.

Специальная часть работы в группах с углублённым изучением немецкого языка начинается в то время, когда обучающиеся занимаются переводческой практикой, в рамках которой они самостоятельно находят необходимую для практики перевода литературу по специальности. Они выполняют не только переводческие задания, но и предлагают, обосновывают, защищают различные переводческие решения или переводческие трансформации, позволяющие им искать новые способы адаптации к языковому материалу, обнаруживать новые языковые модели, ориентироваться в литературных стилях, находить универсальные формы работы с профессиональными аутентичными текстами. Данная работа позволяет обучающимся осваивать новые тематические области специальных знаний, расширяет их профессиональный кругозор, приобщает их к мировым научным знаниям в профессиональной сфере и повышает общий уровень их образованности.

Необходимость рассматривать немецкий язык в контексте постоянного взаимодействия с такими сферами «культуры норм», как мораль, политика, идеология открывает новые возможности для изучения немецкого языка как языка представителей группы людей, имеющих общие профессиональные интересы. Язык для специальных целей является не только языком особой прагматики, но и языком науки, выполняющим когнитивную функцию, что

требует знаний с позиций: а) его семантики; б) его стилевой принадлежности; в) его тематического содержания и внутреннего смысла.

Таким образом, мы ставим задачи развития не только иноязычной лингвистической компетенции, но и ситуативной трансформации полученных знаний, позволяющих расширить пространство использования специальной и профессионально окрашенной информации.

Приобщение обучающихся к мировым научным знаниям и достижениям в области права, политики и культуры осуществляется как во время аудиторных групповых занятий, так и во внеаудиторной работе, предполагающей самостоятельный научный поиск. Взаимосвязь языка, политики и права как общественных явлений, обслуживающих социальную сторону человеческой жизни, становится предметом рассмотрения на научных студенческих конференциях. Процесс подготовки сообщений по определённой общественно-политической или правовой тематике приобретает для обучающихся формы работы, позволяющей найти точки соприкосновения в оценке взаимовлияния права, политики и языка.

Цель работы каждого обучающегося в данном направлении находит своё выражение в умении построить своё научное сообщение с учётом разновозрастной и социально неоднородной аудитории, которое должно стать коммуникативной базой для последующего обсуждения. «Агентами понимания» становятся при этом не только языковые, но и профессиональные знания и система знаний об окружающем мире, о положении вещей, излагаемых в текстах специальным языком во всём многообразии его лингвокультурных и социокультурных взаимосвязей, касающихся всех сфер жизнедеятельности носителей данной культуры.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Технический перевод с иностранного языка подразумевает перевод узкоспециализированных материалов и статей с технической терминологией, физико-математические доклады, инструкции по эксплуатации бытовых и электронных приборов, комплекты документов к оборудованию. Основной задачей технического переводчика является достоверное и грамотное доведение информации, выдержанное в стилистике документа с учетом специфики научно-технической терминологии. Для адекватной интерпретации материалов на русский язык необходимы не только лингвистические знания, но и технические по данной области знания. Как правило, автор научного произведения избегает применения выразительных средств языка, чтобы не нарушить точности ясности изложения мысли. Технический перевод, в отличие от художественного, должен четко передавать логику текста без эмоционально-выразительных элементов (метафор, образных сравнений и т.п.). В результате технического перевода получается документ, в котором материал изложен кратко и информативно, следовательно, точность перевода будет намного объективнее.

Для словарного состава технической литературы характерно применение большого количества технических терминов. Они воплощают в себе основные особенности научного стиля и предельно соответствуют задачам научного общения. В качестве терминов могут использоваться как слова, употребляемые почти исключительно в рамках научного стиля – номенклатурные термины, так и специальные значения общенародных слов, например: *die Gestaltung* – оформление, конструкция (в обиходном языке),

формообразование (в машиностроении) die Auswertung –использование (в обиходном языке); обработка (данных), оценка (в информатике). Один и тот же термин может применяться в различных областях науки, и выражать разные понятия, например: der Baustein 1. модуль, структурный элемент (схемы) (в электронике); 2. звено (полимерной цепи) (в химии).

Die Biegespannung 1. напряжение изгиба (в механике); 2. напряжение при гибке (в машиностроении).

Следовательно, термин, функционируя в различных сферах, может оказаться полисемичным.

Даже в пределах одной специальности не все термины удовлетворяют требованию однозначности, например в машиностроении:

Das Werkzeug 1. инструмент; 2. штамп; 3. прессформа.

Das Öl 1. масло; 2. жидкое топливо; 3. нефть.

Полисемия и синонимия терминологии представляют известное затруднение для точного понимания текста и осложняют работу переводчика. При описании конкретной предметной ситуации конкретной научно-технической сферы термины не допускают возможности различных толкований, то есть их перевод будет зависеть от той области, где они применяются и контекста. Немецкий научно-технический текст изобилует терминами, образованными словосложением. Сложные существительные могут образовываться разными способами: соединением существительного с существительным, прилагательным, глаголом, числительным, наречием или предлогом. При соединении существительного с существительным основное значение принадлежит последнему, первый компонент определяет второй. При соединении существительного с наречием и предлогом наречие или предлог приобретают характер приставки, например: der Brennstoffverbrauch расход горючего (сущ. + сущ.); das Langloch продольный паз (прилаг. + сущ.); die Drehzahl скорость вращения (гл. + сущ.); der Zweitakter двухтактный двигатель (числ. + сущ.); die Quersfeder

поперечная пружина (наречие + сущ.); die Aufrollung 1. Накатка, 2. Намотка, 3. Раскатывание, развертывание (предлог + сущ.).

Перевод сложных и производных терминов может быть осуществлен определением их значений по семантике компонентов или по семантике корневой морфемы и аффиксов. Но дословный перевод термина не всегда возможен. В этом случае прибегают к поиску терминологического эквивалента в отраслевых словарях или справочниках, например: das Drehherz – токарный хомутик; der Leistungsbedarf – требуемая мощность.

Если термины нельзя перевести ни дословно, ни терминологическим эквивалентом, то его передают описательно, но делать это следует очень осторожно. Особую трудность для переводчика представляют многословные термины или терминологические словосочетания, для которых характерна строгая иерархия компонентов со строгими смысловыми связями последних. Компоненты многословных терминов вступают в функционально обусловленную морфологическую связь и образуют новую терминологическую единицу. В русской научно-технической терминологии терминологические словосочетания встречаются чаще, чем в немецкой. При переводе на немецкий язык терминологическое словосочетание заменяется сложным словом-термином, например: кривошипно-шатунный механизм – der Kurbeltrieb; гибка в штампе – das Stanzbiegen.

Терминологические словосочетания в немецком языке встречаются реже, например: balliges Kugellager – сферический шарикоподшипник; Wasser-und aschefreier Brennstoff – горючая масса топлива и др.

Некоторое распространение в немецкой терминологии имеют термины с компенсирующим типом, при переводе которых следует сохранять опущенный определяющий элемент всего терминологического словосочетания, например: das Mess-und Steuergerät – прибор активного контроля; die Be-und Entlüftungsanlage- система вентиляции.

При переводе инструкций к оборудованию и технических паспортов специалист должен произвести точное копирование схемы, графика и рисунка и выполнить надписи на требуемом языке. Переводчик должен разбираться в сложных названиях деталей и узлов агрегатов, владеть устойчивыми выражениями иностранного языка, с которого выполняется перевод.

Итак, специальный технический перевод предполагает хорошее владение переводчиком узкоспециальной терминологией и соответствующие технические знания в данной области науки и техники. Переводчик должен хорошо разбираться в назначении и принципе работы изделий и непрерывно пополнять запас узкоспециальной терминологии в процессе переводческой деятельности.

Литература

1. Стрелковский Г.М. Латышев Л.К. «научно-технический перевод» М., 1980 с. 174.
2. www.tonkostiperevoda.ru Проблемы и особенности перевода технического текста.
3. www.scienceforum.ru Особенности словообразования терминов-компонентов в немецком научно-техническом тексте.

Н. В. Старостина

Пензенский государственный университет, Пенза

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Социокультурное образование является одним из аспектов в обучении иностранным языкам в вузе. Оно находится в неразрывной связи с необходимостью формирования социокультурной компетенции. В рамках данной работы хотелось бы отметить важность и ценность данного аспекта в методике обучения иностранным языкам.

Рассмотрим, что же представляет собой социокультурный аспект. Следует подчеркнуть, что он позволяет иначе рассмотреть некоторые вопросы методики обучения иностранным языкам. В этой связи отмечаем точку зрения П.В. Сысоева. Автор полагает, что данный аспект дал возможность значительно расширить рамки обучения культуре. Социокультурный аспект в обучении иностранным языкам определяет стратегию его изучения через призму культуры страны изучаемого языка [6].

В методике обучения иностранным языкам существуют различные подходы к определению понятия «социокультурная компетенция». Приведем некоторые из них. По-мнению А.Н. Щукина, социокультурная компетенция как цель обучения и социокультурное содержание являются частью системы обучения языкам. Эта система имеет объект обучения, объект усвоения и результат овладения языком). Объектом обучения являются язык и культура, объектом усвоения выступает социокультурное содержание (знания, навыки, умения и отношение к деятельности), а результатом овладения языком и культурой – социокультурная компетенция [7].

И. Л. Бим, П. В. Сысоев, М. Р. Коренева полагают, что социокультурная компетенция содержит знания социокультурного контекста изучаемого языка и опыт использования этих знаний в процессе общения [1, 4, 6].

В работах В.В. Сафоновой социокультурная компетенция рассматривается, как способность сравнивать соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимодействия [5].

Большинство исследователей отмечают многокомпонентный состав социокультурной компетенции. П. В. Сысоев рассматривает содержание социокультурной компетенции в виде четырех составляющих:

- социокультурных знаний (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях, культурных традициях, в том числе представителей разных этнических групп, особенностях национальной ментальности поведения);

- опыта общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);
- личностного отношения к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);
- владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родным и иноязычным социокультурными полями) [6].

Социокультурная компетенция, в интерпретации И.Л. Бим включает социалингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую компетенции [1].

Так как социокультурная компетенция представляет собой комплексное явление, оно включает набор компонентов, относящихся к различным категориям. Г.В. Воробьев, В.П. Сысоев и др. выделяют следующие компоненты социокультурной компетенции:

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- социалингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [2, 6].

На занятиях по немецкому языку социокультурный аспект может быть реализован за счет широкого использования текстов, отражающих

особенности мышления, образа жизни, речевого поведения и менталитета в целом.

По-мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, тексты выполняют ряд функций, к числу которых относятся коммуникативная, прагматическая, когнитивная и эпистемическая [3, с. 129-130].

Коммуникативная функция проявляется через свойство текста быть важнейшим средством человеческого общения, информационного взаимодействия партнёров по общению. Прагматическую функцию текст выполняет за счет того, что он оказывает социо-психологическое воздействие на общающихся в процессе их взаимодействия. Когнитивная, или познавательная, функция текста обусловлена его свойством являться средством формирования и выражения суждений/умозаключений о мире.

Эпистемическая функция проявляется в свойстве текста отражать окружающую членов конкретного лингвосоциума действительность и их самих. В этом смысле текст выступает в качестве определённой формы существования общественно-исторического опыта, хранения знаний.

При подборе текстов следует учитывать: новизну; информационную насыщенность; учет интересов учащихся (в том числе профессиональных); страноведческую и лингвострановедческую значимость материалов; уровень владения иностранным языком обучающихся (с учетом принципа доступности и посильности).

Например, одним из благодатных материалов является сказка. Она отражает весь исторический, социальный и культурный опыт народов. Немецкие сказки имеют свои жанровые, лингвистические и стилистические особенности. Работа с текстами немецких сказок предполагает глубокое понимание студентами реалий, национальных традиций и обычаев, культурных ценностей.

Таким образом, необходимо отметить, что социокультурный аспект обучения иностранным языкам имеет огромный потенциал в плане вклю-

чения студентов в диалог культур. Освоение социокультурной компетенции позволит студентам чувствовать себя комфортно в иноязычной среде и поможет в преодолении культурных барьеров.

Литература

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1 – С. 30-33.
2. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 2. - С. 30-35.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.
4. Коренева М.Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2009. – 185 с.
5. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004.
6. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. – Тамбов: ТГУ им. Державина, 2001. – 145 с.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 2004. – 416 с.

Н. В. Струнина

Пензенский государственный университет, Пенза

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Современный этап развития общества характеризуется процессом его интенсивной информатизации. Постепенно возрастает роль информационных процессов во всех сферах человеческой деятельности, повыша-

ется потребность людей в информации и в средствах ее обработки, хранения и использования. Рост потребности в информации неизбежно приводит к появлению новых электронных информационных и коммуникационных технологий, используемых наряду с традиционными носителями информации [1].

Интерактивные технологии все плотнее входят в сферу образования. Они дают возможность преподавателю работать с картами, анимациями, видео- и аудиоматериалами, идеально подходят для демонстрации студентам программного обеспечения и Интернет-сайтов. Современные аутентичные Интернет-ресурсы создают благоприятные условия для развития познавательной деятельности учащихся. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет развить умения учащихся осуществлять поиск, отбор, оценку, классификацию, обобщение и презентацию информации.

Языковые базы данных и мультимедийные Интернет-ресурсы о культуре страны изучаемого языка смогут значительно обогатить и расширить языковую и культурную практику учащихся. Вся палитра современных Интернет-ресурсов создает дидактическую основу для языкового поликультурного образования: формирования представлений о культурном и языковом разнообразии стран родного и изучаемого языков. Тематическое содержание учебных программ может выйти далеко за рамки существующих программ и УМК, учащиеся смогут ознакомиться с различными вариантами изучаемого языка, используемыми в социальных и культурных контекстах. При этом, наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, реально достигаемой целью языкового образования будет **формирование межкультурной компетенции обучающихся**, их способности вступать в контакт с представителями других стран и культур, осознавая свою культурную принадлежность.

В настоящее время уже практически никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и значительное воспитательное значение. В современных условиях – это готовность содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при межкультурных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при адекватном развитии социокультурной компетенции студентов. То есть при формировании коммуникативной компетенции необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить адекватное межкультурное общение, диалог культур [2].

Социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям. Можно выделить следующие **компоненты социокультурной компетенции**, развитие которых посредством обучения иностранным языкам может и должно быть эффективным:

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон).

Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. Однако ввиду того, что далеко не все студенты в нашей стране имеют такую возможность, необходим поиск эффективных путей развития социокультурной компетенции вне языковой среды.

Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть возрастающую роль в повседневной и профессиональной жизни любого современного специалиста, назревает необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования информационных и коммуникационных технологий при развитии межкультурной компетенции. Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции студентов. Интернет, наряду с другими современными компьютерными технологиями, широко используется для приобретения знаний.

Мультимедиа – это средство представления текстовых, графических (как простых, так и анимационных), фотографических данных и воспроизведения звука и видео. Эти типы данных могут быть отображены одновременно или последовательно в зависимости от потребностей пользователя. То, в какой последовательности к этим данным обращаются, относится к технологии гипертекста, на которой построены все веб-страницы и которые широко используются в языковых обучающих программах.

Гипертекст – это система доступа к текстовым данным совсем не в той последовательности, в которой они хранятся в базе данных. Разумеется, доступ к данным осуществляется не хаотично, а в определенной последовательности, но эта последовательность диктуется самим пользователем. Комбинация свободы выбора путей навигации по банку данных гипертекста и богатства средств выражения мультимедиа дает то, что называют «гипермедиа». То есть обучаемый получает среду данных разнообраз-

разных типов, в которой он может свободно перемещаться от изображений и видео, от видео к тексту или звуку, или любой комбинации разных типов данных в той последовательности, которую он определяет сам.

Одним из главных преимуществ таких систем является то, что они позволяют пользователю следовать собственному ходу мыслей, проясняя для себя возникающие проблемы тогда, когда ему это требуется, по мнению создателя программы. Это особенно важно при обучении языку, нацеленному на развитие социокультурной компетенции, поскольку здесь возникает требование к обучаемому уметь самостоятельно конструировать собственные знания. Для достижения подобной цели и преодоления несоответствия между традиционными методами и формами обучения и новыми социальными потребностями необходима разработка такой методики развития социокультурной компетенции, при которой учащиеся вовлекаются в сам процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходит накопление, организация и структурирование знаний о мире, т.е. осуществляется конструирование тезауруса языковой личности. Средства гипермедиа, применяемые в Интернете и некоторых обучающих программах, должны способствовать именно этой цели.

Подводя итог, следует отметить, что в соответствии с личностно-ориентированным подходом выбор конкретной технологии или методики развития социокультурной компетенции должен осуществляться преподавателем с учетом интересов, потребностей, способностей, мотивации конкретной группы обучающихся.

Литература

1. Сысоев, П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы [Текст] /П.В. Сысоев// Ин. языки в школе. – 2012. - №2. – с.2-9; №3. – с.2-9.

2. Воробьев, Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка [Текст] /Г.А. Воробьев// Ин. языки в школе. – 2003. - №2. – с.30-35.

П. Б. Тишулин, Т. А. Гордеева

Пензенский государственный университет, Пенза

**ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ЕЕ
ФУНКЦИОНИРОВАНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ
ПЕРЕВОДЧИКА
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

В настоящее время исследование феномена коммуникации в социуме переживает эпоху бурного развития. Активно изучаются самые разнообразные его аспекты и функции в различных отраслях знаний. К рассмотрению акта коммуникации привлечены специалисты, занимающиеся разнообразными вопросами речевого поведения в таких сферах, как психолингвистика, социолингвистика, культурология, политология и др.

Например, такие понятия, как мотивация и намерения говорящего относятся к компетенции психолингвистики, а непосредственно функции коммуникации в ситуациях социального взаимодействия изучают социопсихология, прагматика и семиотика. Если рассматривать коммуникацию, по определению Р.К. Потаповой, как «биполярный (мультиполярный) процесс», то можно выделить в нем функции, относящиеся к характеристикам индивидуального «портрета» коммуникантов, а именно информативную, эмотивную, оценочную, побудительную, запретительную [1, с.13].

В зависимости от специфики коммуникации и ситуации общения в социуме важным для переводчика является, на наш взгляд, умение выделить дифференциальные признаки речевой коммуникации и соотнести их с речевыми формами экспликации и импликации высказывания, что позво-

ляет более глубоко проникнуть в смысл передаваемой информации, которая позволяет участникам коммуникации «воздействовать друг на друга, на ситуацию и окружающий мир в целом» [1, с.14].

Говоря о таком явлении, как политкорректность, следует отметить его социокультурную основу, а также многогранность и многоаспектность самого понятия «политическая корректность», призванного, с одной стороны, препятствовать возникновению конфликта в группах различных социальных слоев и культур, а с другой стороны выступать в качестве способа давления власти на права народа.

Под политической корректностью принято понимать «стремление найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [2, с. 216].

Если проанализировать явление политкорректности в культуре разных стран, то можно отметить много общих черт. Различия, как правило, проявляются в активности социальных слоев, отстаивающих свои права, например усиливающееся в Германии феминистское движение. Так, в этой стране считается неpolitкорректным не обратить внимание при обращении к аудитории на присутствие женщин, не сказав „Meine Damen und Herren!“. Ни один немецкий политик не скажет собравшимся только „Bürger“ вместо „Bürgerinnen und Bürger“ [3, 4, 5]. Некоторое недоумение вызывает употребление слова „die Raumpflegerin“ вместо „die Putzfrau“, которое не несет отрицательного оттенка, а вместо слова „Selbstmord“ предложено использовать существительное „Freitod“, в чем наглядно проявляется амбивалентность политкорректности, демонстрирующая ее двойственную (как положительную, так и отрицательную) суть. В качестве

положительного момента можно отметить запрет в Германии на употребление слов из нацистского и расистского лексикона.

С точки зрения отечественных ученых, занимающихся вопросами использования языковых средств в социокультурном общении, политически корректные слова и выражения по своей сути и функциям схожи с эвфемизмами [2, 6, 7, 8]. Ю.Л. Гуманова определяет эвфемизмы как эмоционально нейтральные слова и выражения, которые «употребляются вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [8, с. 24].

Употребление эвфемизмов характерно для обычной речи в сфере повседневного общения. Считается, что говорить правду в глаза не всегда необходимо и возможно, да и для слушающего зачастую нелицеприятно. Поэтому русский разговорный язык, как впрочем, и любой другой, всегда переполнен эвфемизмами. Так, например, вместо слова «толстяк» мы охотно скажем «человек округлых форм» или вместо «дурак» - «недалекий человек».

Более мягко звучит выражение «говорить неправду» нежели «врать», также как и «незрячий» вместо «слепой», «плохо себя чувствовать» вместо «болеть» и т.п.

Не так давно в русском языке появилось слово «бомж», которое все чаще заменяется словосочетанием «лицо без определенного места жительства», а выражение «лицо кавказской национальности» является собирательным для выходцев с Кавказа (грузин, армян, чеченцев, ингушей и т.д.) Данное выражение является контекстуально зависимым, так как может иметь как положительный, так и отрицательный (дискриминирующий) смысл, особенно в случае если требуется нанести оскорбление, причем совершенно безнаказанно.

Таким образом, употребление политически корректной лексики или эвфемизмов привносит в отношения между людьми стремление найти такие формы языкового выражения, которые не задевают чувства и достоин-

ства личности, позволяют избежать обид и бестактности, особенно если речь идет о национальной или социальной принадлежности, возрасте, категориях и группах людей, которые подвергаются негативной оценке из-за того, что они не такие, как все остальные в обществе. В немецкой языковой практике эвфемизм функционирует как отражающая категория, как осознанное языковое явление, которое, например, в случае обозначения социально неравноправных слоев населения такими словами, как *Asylant* или *Unterschicht* концептуализируется в понятие, свободное от дискриминации, что находит выражение в употреблении слов *Asylbewerber* и *Arme*. Жесткие внутри- и межпартийные противоречия называются безобидным словом *Diskussionen*, а для обозначения убийства по политическим или расистским мотивам в нацистской терминологии существует эвфемизм *Sonderbehandlung* [9, 10].

Специфика эвфемизмов, а вместе с тем и явления политкорректности в языке в целом заключается в том, что слова-эвфемизмы выполняют не только стилистическую функцию, выступая в качестве контекстуальных синонимов языковых единиц. Они зачастую по-новому трактуют не только те или иные явления в языке, но и предлагают свое определение межличностных взаимоотношений, направленных на избежание «коммуникативного дискомфорта» [12, с.27].

Говоря о профессиональной деятельности переводчика в рассматриваемом контексте, трудно переоценить ее специфику и, прежде всего потому, что «...переводчик выполняет важнейшую социальную функцию посредника между разноязычными и разнокультурными социальными общностями (или отдельными их представителями)» [11, с.5]. Данное положение приобретает особую актуальность в современную эпоху, когда в связи с глобальными изменениями в политике, экономике и культуре большое внимание привлекают к себе проблемы межкультурного и межличностного взаимодействия. Возникает потребность более внимательного и предмет-

ного рассмотрения проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур.

С.Г. Тер-Минасова считает язык зеркалом культуры, отражающим общественное самосознание людей, менталитет народа, привычки, традиции, духовные ценности, мораль, характерное для данного социума мировосприятие [2, с.14].

Одна из важнейших задач переводчика заключается в том, чтобы понять особенности проявления политкорректности в рассматриваемых языках, специфику ее функционирования в представленных социокультурных контекстах, увидеть ситуацию общения глазами говорящего и слушающего. Особенности мышления и мировосприятия у немцев и русских отражаются на их языковой картине. Немцы – нация самобытная и непростая. Внешне они достаточно дружелюбны, но, понимая, что не все испытывают к ним такие же добрые чувства, в общении «держат дистанцию». В них развито чувство самосознания, стремления к справедливости, порядку и пунктуальности, порой возведенной в степень. Немецкий менталитет предусматривает сопереживание, абсолютно честную жизнь, упорство и труд. Поэтому для немцев характерны элементы скорее позитивного мышления. В языковой картине русских отражаются особенности их мировоззрения, пропитанного в течение столетий духом социальной системы, для которой характерны неуверенность в будущем и пессимизм. Психологический негатив нередко находит свое отражение в русском языке. Так, например, для русского языка характерно наличие большого количества негативных конструкций, а также употребление сразу нескольких отрицаний в одном предложении:

Русск.: Не надо никогда ни в коем случае этого делать.

Нем.: Machen Sie das bitte nie.

Нельзя не согласиться с И.И. Халеевой, которая считает, что «высокая миссия переводчика как посредника между двумя социумами и культу-

рами ... неосуществима без осознания того, что его профессиональная деятельность будет успешной лишь в том случае, если он способен не просто (лингвистически) декодировать услышанный текст, но и оперативно подключать знания и представления о мире инофонной речевой общности» (11, с.58).

Изучение когнитивного потенциала такого явления, как политическая корректность на материале двух языков – немецкого и русского - позволит более глубоко проникнуть в природу языковых явлений, обусловленных функционированием языка в различных социокультурных пространствах. В своей профессиональной деятельности переводчик постоянно находится в двух измерениях различных лингвосоциумов, отражая и преломляя специфику их языковой картины и являясь центральной фигурой межнационального и межличностного общения. От того, насколько грамотно переводчик владеет коммуникативными и переводческими стратегиями зависит успех межкультурной коммуникации, и в целом взаимопонимание между народами.

Литература:

1. Потапова Р.К., Потапов В.В. Речевая коммуникация. От звука к высказыванию. – М., 2012.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., Слово, 2000.
3. Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Herausgegeben von Ulla Fix, Andreas Gardt, Joachim Knappe. – 2. Halbband. – Berlin: Walter de Gruyter, 2009.
4. Behrens M., von Rimscha R. Politische Korrektheit in Deutschland – eine Gefahr für die Demokratie. – Bonn, 1995.
5. Papcke S. Political Correctness // Historisches Wörterbuch der Rhetorik. – Bd.5. – p. 1415-1422.

6. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М., 2004.
7. Цурикова Л.В. Политическая корректность как социокультурный и прагмалингвистический феномен // Эссе о социальной власти языка. Воронеж, 2001.
8. Гуманова Ю.Л. «Политическая корректность» как социокультурный процесс (на примере США) / Автореф. канд. дисс. Москва, МГУ, 1999.
9. Burkhardt A. Das Parlament und seine Sprache. Tübingen, 2003.
10. Girnth, Heiko (2002): Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Tübingen, 2002.
11. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989.
12. Грайс Г. Логика и речевое поведение // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. Вып. 16.

Е. В. Чиркова, Н. С. Данкова

Пензенский государственный университет, Пенза

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

При проведении многочисленных исследований в области прикладной лингвистики, а также для описания этих исследований употребляются различные термины, значение которых может неоднозначно толковаться различными учеными и школами. Например, что касается таких терминов, как «изучение языка» и «овладение языком» (language learning и language

acquisition соответственно), существует несколько точек зрения на то, какие процессы при этом подразумеваются. Одни ученые используют эти термины для обозначения различных способов усвоения информации, обусловленных психофизическими особенностями учащихся. Другое объяснение предусматривает возможность овладения языком, только для детей, поскольку этот подсознательный, не основанный на изучении правил, процесс похож на естественное усвоение ими родного языка, основанное только на коммуникативной практике. В отличие от овладения языком, термин «изучение» рассматривается, как результат прямого инструктирования и заучивания правил. Учащиеся осознают, что изучают новый язык и могут, прибегая к абстрактному мышлению, обсуждать и анализировать сам процесс. Очевидно, что такой способ изучения неприемлем для детей. Есть и другой взгляд на эту проблему, согласно которому термин «овладение» языком, хотя и отражает подсознательную природу усвоения информации, все же синонимичен термину «изучение» [1].

При описании особенностей и механизмов, задействованных при изучении второго иностранного языка, некоторые ученые привлекают такой термин, как билингвизм, тогда как другие рассматривают его исключительно как результат овладения вторым языком. В любом случае изучение второго языка не следует противопоставлять просто изучению иностранного языка, так как эти механизмы похожи в своей основе, а различны обстоятельства и условия осуществления этих процессов.

Многочисленные дискуссии относительно того, какие именно процессы сопутствуют усвоению информации при изучении второго иностранного языка также пока не дали однозначного ответа на этот вопрос. Тем не менее, различные взгляды на наиболее эффективную форму и оптимальную продолжительность изучения находят точку соприкосновения, когда речь идет об основных этапах этого процесса.

Среди основных стадий, на которые может быть поделено постепенное овладение вторым иностранным языком, как правило, выделяют следующие:

- Стадия, предшествующая производству речи. Как видно из названия, основной особенностью этого периода можно назвать отсутствие производства речи, не смотря на имеющийся у учащегося минимальный словарный запас.

- Следующая стадия, начального производства речи, характеризуется примитивной репродуктивной деятельностью, типичным примером которой является заучивание и воспроизведение коротких стихотворных форм, а также диалогов, состоящих из нескольких коротких фраз.

- Если учащийся находится на продвинутой стадии производства речи, это означает, что он в состоянии поддержать простую беседу, задать интересующие его вопросы. Нормальными показателями на этой стадии изучения следует считать относительно большое количество ошибок и невысокий темп речи.

- Уровень владения языком учащегося, находящегося на следующей стадии, принято называть «беглым». От учащегося ожидается умение выказать свое мнение и привести соответствующие аргументы. Но часто и сама эта стадия подразумевает начальный и продвинутый этапы, которые определяются не только скоростью речи, но и количеством ошибок, которые делает учащийся. Причем, продвинутый этап этой стадии предполагает способность учащегося осуществить коммуникацию на уровне, близком к уровню носителей языка [2].

Скорость прохождения перечисленных стадий определяется психофизическими особенностями учащихся, частотой проведения занятий, частотой и необходимостью погружения в языковую среду, а также наличием такой возможности, в принципе. Не следует забывать и о том, что степень овладения вторым языком, то есть способность достичь той или иной

стадии, зависит также и от того, насколько отличается родной язык от изучаемого иностранного. При этом, в списке языков особенно трудных для изучения, с небольшими вариациями, как правило, упоминаются китайский, японский, венгерский и арабский языки.

Отдельно нужно сказать о выявленных в результате исследований похожих причинах совершаемых учащимися различных ошибок. Во-первых, это интерференция родного языка, к которому учащиеся прибегают, например, при построении высказывания, результатом чего является неправильный порядок слов. Далее, учащиеся могут применять правила изучаемого языка иначе, чем это делают носители. Этот процесс можно сравнить с тем, как делают ошибки маленькие дети, образуя неправильные грамматические формы слов, по аналогии с уже известными им словами. И, наконец, что скорее можно отнести к языковым трудностям, чем к ошибкам, учащиеся, особенно на ранних этапах обучения, используют крайне упрощенные конструкции, что опять же напоминает речь детей [2].

Последними по порядку, но не по значимости следует упомянуть факторы, по сути, определяющие успешность обучения на любом этапе, как внешняя и внутренняя мотивация, реалистичность создаваемых учебных ситуаций, комфортная атмосфера. Внимательное отношение преподавателя к упомянутым выше особенностям, применение адекватных приемов и методов позволит не только сократить продолжительность того или иного этапа, но и достичь максимально возможной степени овладения вторым языком учащимся разных возрастов и обладающих различными психологическими характеристиками.

Литература:

1. Larry Selinker - Interlanguage.
http://www.everythingsl.net/in-services/language_stages.php
2. Judie Hyens – Stages of Second Language Acquisition
<http://www.ncela.gwu.edu/resabout/research/descriptivestudyfiles>

Сведения об авторах

Абанина Людмила Михайловна

доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Авдониная Лионора Николаевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Астанкова Вера Петровна

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков

Саратов, Саратовская государственная юридическая академия

Аторина Ольга Анатольевна

студентка группы 12 ЭЭ4

Пенза, Пензенский государственный университет

Баженова Дарья Сергеевна

студентка группы 08 ЕЛ1

Пенза, Пензенский государственный университет

Богданова Наталья Анатольевна

старший преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Булатова Альбина Олеговна

доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Вдовин Дмитрий Владимирович

студент группы 09ИЛ2

Пенза, Пензенский государственный университет

Головушкина Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Гордеева Татьяна Александровна

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Гуляйкина Светлана Олеговна

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Гурина Светлана Сергеевна

старший преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Гусарова Юлия Васильевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Пенза, Пензенская государственная технологическая академия

Данкова Наталья Станиславовна

старший преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Дронова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Дурина Ольга Александровна

студентка группы 11ИЛ2

Пенза, Пензенский государственный университет

Извекова Светлана Викторовна

старший преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Жолнерик Анна Игоревна

доцент кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Кашеева Елизавета Викторовна

студентка группы 08ЕЛ1

Пенза, Пензенский государственный университет

Кудряшова Софья Владимировна

кандидат филологических наук, старший преподаватель

Саратов, Саратовская государственная юридическая академия,

Кулиева Екатерина Николаевна

преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Куликова Наталья Александровна

старший преподаватель кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Михайлова Людмила Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков

Саратов, Саратовская государственная юридическая академия;

Мишина Татьяна Юрьевна

преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Нелюбина Елена Андреевна

преподаватель

Пенза, Пензенский государственный технологический университет

Родионова Ольга Сергеевна

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого и французского языков

Саратов, Саратовская государственная юридическая академия

Савишкина Мария Михайловна

студентка группы 10ЭА1

Пенза, Пензенский государственный университет

Старостина Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»,

Пенза, Пензенский государственный университет

Симакова Ольга Борисовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Синячкина Наталья Юрьевна

старший преподаватель кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Степанова Зоя Михайловна

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Струнина Наталья Вячеславовна

преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Таньков Николай Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Тишулин Павел Борисович

доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Усяев Александр Николаевич

старший преподаватель кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Хомяков Евгений Алексеевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Пенза, Пензенский государственный университет

Цурканова Екатерина Сергеевна

студентка группы 11ИЛ2

Пенза, Пензенский государственный университет

Чиркова Елена Владимировна

старший преподаватель кафедры английского языка

Пенза, Пензенский государственный университет

Шеварёва Дарья Олеговна

студентка группы 08 ЕЛ1

Пенза, Пензенский государственный университет

Шишканова Людмила Петровна

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков

Саратов, Саратовская государственная юридическая академия

Содержание

Раздел I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. М. Абанина, Е.С. Цурканова

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
КАК ОБЪЕКТА ТЕОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА.....3

Л. Н. Авдонина, Д. С. Баженова

ПЕТЕРБУРГ – НОЧНОЙ ГОРОД (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ А. БЛОКА).....6

Л. Н. Авдонина, Д. О. Шеварева

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА
КАРМЕН В ОДНОИМЕННОМ ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ А. БЛОКА И
НЕМЕЦКОМ ПЕРЕВОДНОМ ТЕКСТЕ Э. БЕРНЕРА.....10

В. П. Астанкова

К ВОПРОСУ ОБ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБОЗНАЧАЕМЫХ ФАКТОВ...13

А. О. Булатова, Е. А. Хомяков, Н. Н. Таньков

ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ.....17

А. О. Булатова, Е. А. Хомяков, О. А. Дурина

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОНЪЮНКТИВА В ПОЛИТИЧЕСКИХ
ТЕКСТАХ.....21

С. О. Гуляйкина

РЕАЛИЗАЦИЯ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В
РЕЧИ.....24

С. В. Кудряшова

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА
НА ТЕРРИТОРИИ США.....27

Е. Н. Кулиева, С. В. Извекова

ПРИЧИНЫ И ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ОБОГАЩЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НЕОЛОГИЗМАМИ	30
---	----

Л. Ю. Михайлова

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КВЕБЕКА В ОТНОШЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ.....	34
--	----

О. Б. Симакова, Е. В. Кащеева, А. Н. Усяев

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ИСКУССТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИХ СОЗДАНИЯ.....	37
--	----

Н. Ю. Синячкина , О. А. Аторина

СЛОЖНЫЕ ТЕРМИНЫ И ТЕРМИНЫ-СЛОВСОЧЕТАНИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ МАШИНОСТРОЕНИЯ.....	42
--	----

З. М. Степанова, М. М. Савишкина

ПРЕДЛОГИ И ОСОБЕННОСТИ МИРОВОСПРИЯТИЯ У РУССКИХ И ФРАНЦУЗОВ	45
--	----

П. Б. Тишулин, Т. А. Гордеева

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	49
--	----

А. Н. Усяев, Д. В. Вдовин, О. Б. Симакова

«ОБЩЕСТВО ПОТРЕБЛЕНИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	55
--	----

Л.П. Шишканова

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	59
--	----

Раздел 2

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н. А. Богданова, О. В. Дронова, А. И. Жолнерик

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОВЕДЕНИЯ СОВЕЩАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА».....	63
<i>М. В. Головушкина</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	66
<i>С.С. Гурина, Н.С. Данкова</i>	
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	70
<i>Ю. В. Гусарова, Е. А. Нелюбина</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	74
<i>С. В.Извекова, Т. Г. Мишина</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.	79
<i>Н.А. Куликова</i>	
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	83
<i>Т. Ю. Мишина, С. В. Извекова</i>	
ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»	86
<i>О. С. Родионова</i>	
ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	89
<i>Н. Ю.Синячкина</i>	
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ..	92

Н. В. Старостина

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА.....95

Н. В. Струнина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....99

П. Б. Тишулин, Т. А. Гордеева

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕРЕВОДЧИКА (НА МАТЕРИАЛЕ
НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)104

Е. В. Чиркова, Н. С. Данкова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА110

Сведения об авторах114

**Пензенский государственный университет
Педагогический институт имени В.Г. Белинского
Историко-филологический факультет
Направление «Иностранные языки»
Кафедра Романо-германской филологии
Гуманитарный учебно-методический и научно-издательский центр
Пензенского государственного университета**

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Выпуск 8

Сборник научных трудов

Редакционная коллегия:

Л. Н. Авдониная, канд. филол. наук; З. М. Степанова, канд. филол. наук, доцент;
Н. Н. Таньков, канд. пед. наук; Е. А. Хомяков, канд. филол. наук;
О. В. Ягов, д-р ист. наук, проф.

Адрес редакции: 440026, Пенза, ул. Красная, 40, корпус № 8, каб. 803.

Телефон: 8 (8412) 386052

e-mail: france@pnzgu.ru

WWW: [http: // www.dep_rgf.pnzgu.ru](http://www.dep_rgf.pnzgu.ru)

Подписано в печать 23.10.2013. Заказ № 78

Формат 60х90/8.

Уч.-изд. л. 8,4.

Тираж 100 экз.

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии
ИП Поповой М.Г.

Пенза, ул. Московская, 74, к. 211. Тел. 56-25-09.

e-mail: tipograf_popovamg@inbox.ru

