

Хорецкая Н. Ю.

**НЕАДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЙ ЭМФАТИЧЕСКОЙ ЧАСТИЦЫ АУСН НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/99.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/99.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 233-235. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

паузы после него» [Розенталь 1994: 109]. Логическое и интонационное членение предложения является также условием постановки тире перед сказуемым-прилагательным в последнем предложении [Розенталь 1994: 110]. Бессоюзную конструкцию (третье предложение) можно соотнести со следующим предписанием: «Тире ставится, если вторая часть (нередко неполное предложение) имеет изъяснительное значение (перед ней можно вставить союз *что*), причём в первой части не содержится интонационного предупреждения о последующем изложении какого-либо факта» [Розенталь 1994: 298].

Упрощение в школьной практике научно-кодификаторских решений может поставить в затруднительное положение ученика, знания которого выходят за рамки школьного стандарта. Во избежание такой ситуации целесообразным представляется отделение безвариантных пунктограмм от пунктограмм, допускающих варьирование, и использование при подготовке тестов лишь такого материала, который соотносится с первыми. Возможно, учитывая это, составители тестов в версиях 2205, 2006 и 2007 гг. исключили задания, связанные с употреблением тире - одного из самых многофункциональных знаков.

Вариативность пунктуации значима не только для тестирования. Может быть, еще более важно то, что варианты реализации иногда признаются ошибочными при проверке сочинений. Педантизм в оценке пунктуационных ошибок приводит к «знакобоязни» - отказу от использования всего корпуса знаков препинания, следствием чего становится примитивизм изложения (сходство указанного процесса с тем, который имеет место в орфографии, совершенно очевидно). Поиску решения этой проблемы посвящена статья А. В. Текучева. [Текучев 1970]. Изучение пунктуации в школе он связывает с овладением правилами двух разрядов. К первому относятся правила, составляющие основу русской пунктуации: постановка знаков в конце предложения, обособление причастных и деепричастных оборотов и т. п.; они не допускают колебаний, их нарушение должно считаться ошибкой. Второй разряд связан с передачей в письменном тексте оттенков мысли: постановка двоеточия и тире в бессоюзных предложениях, точки с запятой в сложных предложениях и др.; отступления от этих правил, по мнению автора, следует исправлять и разъяснять, но не квалифицировать как ошибочные. Такое предложение вызвано стремлением ввести в школьную практику лояльное отношение к пунктуационным вариантам. Нам представляется, что решить данную проблему будет гораздо проще, чем вопросы, связанные с вариантностью в орфографии, поскольку существование вариантных реализаций в рамках пунктуационной нормы давно признано и поддержано научной традицией.

#### *Список использованной литературы*

1. **Осипов Б. И.** История русской орфографии и пунктуации / Б. И. Осипов. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1992. - 253 с.
2. **Розенталь Д. Э.** Справочник по орфографии и пунктуации / Д. Э. Розенталь. - Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1994. - 368 с.
3. **Текучев А. В.** К вопросу о пунктуационном минимуме для средней школы / А. В. Текучев // Русский язык в школе. - 1970. - № 2. - С. 75-85.

### НЕАДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЙ ЭМФАТИЧЕСКОЙ ЧАСТИЦЫ *AUCH* НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Хорецкая Н. Ю.  
Ивановский государственный университет*

Перевод с одного языка на другой представляет собой сложный процесс умственной деятельности человека. Переводчик должен проникнуть в суть переводимого текста, осмыслить его и с помощью средств другого языка передать его содержание и форму. Перевести - это значит адекватно понятое воссоздать [Роганова 1971: 5], то есть создать текст, равный оригиналу.

Любой перевод с иностранного языка должен быть адекватным для того, чтобы в полном объеме передать смысл сообщаемой информации. Потому сегодня в науке о языке большое внимание уделяют проблеме адекватности перевода. Под адекватным переводом понимают перевод, точно передающий содержание и форму оригинала в их неразрывной связи, перевод, в котором достигнуто семантико-стилистическое или функциональное соответствие языковым средствам оригинала [Роганова 1971: 13.], то есть равный, вполне соответствующий тексту оригинала перевод.

Существуют разные способы достижения адекватности при переводе, прибегая к которым переводчик добивается лаконичности или экспрессивности, раскрывает богатые возможности языкового строя и привносит в переводной текст дополнительные оттенки лингвистического своеобразия. Следует, однако, заметить, что любое предложение является не только единицей грамматики, оно взято в конкретной речевой ситуации, то есть взаимодействует с конкретной неязыковой реальностью, имеет конкретное коммуникативное задание, отражающее как постоянные, так и переменные ситуативные факторы, и в силу этого является минимальной коммуникативной единицей речи [Черняховская 1976: 4]. Коммуникативная структура высказывания и адекватность её передачи на другой язык - одна из значимых проблем в языкознании на сегодняшний день. Коммуникативная структура характеризуется в таких терминах, как тема и рема, соответственно данное и новое. Если нарушается коммуникативная структура, то нарушается и смысл высказывания. Вопрос о соотношении коммуникативной структуры иностранного и русского высказываний при переводе мало изучался. Более того, вопрос о частицах в рамках данной темы не затрагивался вообще.

Частицы как класс служебных слов являются предметом активного наблюдения и исследования учёных и представляют собой сложное явление. На протяжении нескольких десятилетий частицы были завуалированы, оставались незамеченными и неизученными. В них видели остаток словарного запаса (Restbestand des Wortschatzes) и обходились с ними, по утверждению О. И. Москальской, довольно произвольно [Moskalskaja 1983: 45], т.е. частицы не систематизировались, т.к. их семантика явно абстрактная и неопределённая.

На закате XX и на заре XXI вв. статус частиц заметно повышается. Ученые разных языков мира акцентируют свое внимание на проблеме изучения особой категории неизменяемых слов. Данный факт поддается объяснению. По мнению профессора Тороповой Н. А., для выявления сущности частиц недостаточны рамки отдельных, изолированных предложений, а требуется непременно привлечение текстовых категорий, таких, как межфразовые связи, прагматические и коммуникативные характеристики высказываний и т.п. [Торопова 1986: 2], т.е. для того, чтобы понять семантику частиц, определить их функции, необходим широкий контекст.

На данный момент в отечественной науке представлено большое количество работ многих лингвистов по проблеме изученности такой группы “маленьких” слов как частицы.

Существует большое количество классификаций частиц. Практически все эти классификации выделяют две основные группы этих служебных слов: логические и модальные. В рамках данной статьи рассматривается одна из логических частиц немецкого языка, а именно частица *auch*. Функциями любой логической частицы являются соотнесение смежных понятий (коррелятов) и маркирование ремы (нового).

Как логическая частица слово *auch* способно выступать в трёх значениях [Торопова 1980: 54]:

1. *auch1* - значение идентификации единиц как однородных и равнозначных (“это и другое однородное”);
2. *auch2* - добавительное значение (“это добавляется к другому”);
3. *auch3* - добавительно-противопоставительное значение “даже” (“другое естественно, это вопреки ожиданию”).

Часто логическая частица *auch* имеет экспрессивную окраску, помогая говорящему передать его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности., его чувства, эмоции, желания. В таких случаях *auch* употребляется в высказываниях, имеющих эмфатическое построение, когда рема предшествует теме. Следует заметить, что сверхфразовые единства с частицей *auch* при эмфатическом порядке слов часто неадекватно переводятся на русский язык, что искажает смысл передаваемой информации.

Лингвистический анализ эмфатической частицы *auch* проводился по трём направлениям, соответствующим трём значениям частицы. В ходе исследования отмечены два основных момента:

1. Перевод эмфатической *auch* адекватен, то есть смысл оригинала передан точно.
2. Частица *auch* при эмфатическом порядке опускается при переводе. При этом рема нарушается.

Прежде чем перейти к анализу эмфатической *auch* сделаем небольшое замечание. Как было сказано выше, анализ языковых фактов с частицей проводился в соответствии с тремя значениями *auch*. В ходе исследования в эмфазе не было зафиксировано ни одного случая с частицей *auch2*, имеющей добавительное значение. Итак, рассмотрим подробнее.

#### Перевод адекватен.

*Er (Richis) war so erfüllt von Ekel, Ekel von der Welt und vor sich selbst... Auch vor dem Mörder (Rhema) empfand er Ekel* (Thema) [Süskind 2003: 295].

В данном примере частица *auch* маркирует рему *vor dem Mörder*, которая является ядерным элементом частицы, а темой служит действующее лицо (Richis). Особую выразительность в предложении принимает эмфатическая *auch*, которая подчёркивает отношение персонажа к миру, к себе и к убийце в настоящий момент, усиливает чувство отвращения и ненависти. В русском переводе эмфатическая *auch* сохраняется и передаётся частицей «и»: **И** к убийце он испытывал отвращение [Зюскинд 2003: 113].

#### Перевод неадекватен.

«... *Freuen Sie sich denn gar nicht mit mir?*».

«... *Natürlich freue ich mich furchtbar für Sie*».

*Es widerte mich selbst an, wie kalt das klang. Auch sie (Rhema) mußte meine Hemmung sofort bemerkt haben* (Thema) [Zweig 1959: 210].

Эмфатическая *auch* со значением идентификации единиц соотносит действующее лицо *sie*, выполняющее функцию ремы, с другим, которое имплицитно представлено в высказывании. Частица придает речи особую эмоциональную окраску. На русский язык частица *auch* не переводится и высказывание выглядит как:

- ... *Неужели вы ни капельки не радуетесь за меня?*

- ... *Разумеется, я страшно рад за вас.*

*Мне самому было противно слушать, как холодно прозвучали мои слова. Очевидно, она почувствовала моё замешательство* (рема) [Цвейг 1981: 194].

В немецком варианте рема вынесена на первое место (за счёт *auch*) и предшествует теме, что свидетельствует о её экспрессивной значимости. В варианте перевода эмфатическое построение фразы нарушено - рема другая.

Примерный вариант перевода: *Очевидно, и она почувствовала моё замешательство.*

Результаты исследования перевода эмфатической *auch* на русский язык показывают, что в 35% случаев частица не переводится, что влечёт за собой нарушение ремы оригинала, а следовательно, и неверной пере-

дачи информации. При переводе, однако, важно сохранить ту эмоциональную окраску и выразительный оттенок, которые изначально заданы в оригинальном тексте. Если эмфатическая auch не переводится, снижается экспрессивная значимость высказывания.

В заключение хотелось бы ещё раз заметить, что любой перевод является отражением оригинала. Чем вернее, чем целостнее это отражение, тем выше качество перевода.

#### *Список использованной литературы*

1. **Зюскинд П.** Парфюмер: история одного убийцы / Пер. с нем. Э. В. Венгеровой. – СПб., 2003.
2. **Роганова З. Е.** Перевод с русского языка на немецкий: Пособие по теории перевода для институтов и факультетов иностранных языков. - М., 1971.
3. **Горопова Н. А.** Семантика и функции логических частиц (на материале немецкого языка). - Саратов, 1980.
4. **Горопова Н. А.** Логические частицы и смежные классы слов в немецком языке. - Иваново, 1986.
5. **Черняховская Л. А.** Перевод и смысловая структура. - М., 1976.
6. **Цвейг С.** Новеллы. - Л., 1981.
7. **Moskalskaja O. J.** Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - Moskau, 1983.
8. **Süskind P.** Das Parfum. - Berlin, 2003.
9. **Zweig St.** Novellen. - Moskau, 1959.

### ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Чечет Т. И.*

*Волгоградский государственный технический университет*

Современный этап совершенствования отечественного высшего образования характеризуется поиском путей, способствующих подготовке мобильного, конкурентоспособного, высококвалифицированного специалиста, владеющего не только фундаментальными и специализированными знаниями в определенной сфере деятельности, имеющего широкую эрудицию, но и обладающего общей культурой. Одним из условий его востребованности на рынке труда остается владение иностранным языком. Наибольшие трудности возникают при обучении иностранному языку в техническом университете, так как этот предмет является гуманитарным. Связанные с этим трудности могут быть ликвидированы с помощью использования на занятиях эмоционально-эстетических ситуаций.

Эти ситуации способствуют успешному проникновению в естественную языковую среду и культуру другого народа, неотъемлемо связанные с самим иностранным языком, расширению общей эрудиции, личностному и профессиональному становлению студентов. Кроме того, такие ситуации помогают студентам в комфортной психологической обстановке обучаться такому сложному аспекту иностранного языка как переводу технических текстов, позволяющему им в дальнейшем читать иностранную техническую литературу в оригинале, ориентироваться в новинках мировых современных промышленных технологий и использовать полученную информацию для профессионального общения по своим специальностям.

Эмоционально-эстетическая ситуация связана, прежде всего, с двумя аспектами: эмоциональным и эстетическим. Эмоции являются главнейшей характеристикой человеческой личности и предоставляют возможность педагогу заставить «работать» их на осуществление задач, поставленных в процессе обучения. Только то, что нашло соответствующий эмоциональный отклик, эмоциональное приятие и постепенно сложилось в систему потребностей, в систему ценностей и, наконец, убеждений обучающегося, становится постоянным непосредственным побудителем отдельных поступков и всего поведения в целом. Эстетическое, или другими словами, прекрасное, - это то, что укрепляет сущностные силы человека, его моральные ценности, реализует его индивидуальный творческий потенциал, способствует внутренней мобилизации для интенсивного усвоения получаемых знаний.

При создании эмоционально-эстетических ситуаций с целью реализации личностного потенциала обучающихся при изучении иностранного языка от преподавателя требуется использование эмоционально-эстетических средств и приемов. К таким средствам и приемам можно отнести метафорическую речь преподавателя, содержание и формы учебной деятельности с эстетическим контекстом, характер диалогического взаимодействия преподавателя и студентов, отвечающий эстетическим канонам, и др. Эмоционально-эстетическая ситуация позволяет соединить логико-понятийное усвоение материала, которое присуще предметам технического цикла, с художественно-эстетическими аспектами предмета «иностранный язык». Это осуществляется через повышение эмоционального тона учебного занятия, актуализацию эстетических чувств (переживание красоты, вдохновения, чувства юмора, иронии и т.п.), посредством специальных эстетических действий - драматизаций, чтения небольших художественных произведений, например, лирических текстов, использования музыкальных фрагментов и т.д. Речь идет, таким образом, об эмоционально-эстетическом самовыражении обоих субъектов этой деятельности: преподавателя и студента, которое предполагает креативность, художественность, экспрессивность обеих сторон.

Введение эмоционально-эстетических ситуаций в учебный процесс позволяет сделать процесс обучения более эффективным за счет установления эмоционального контакта со всей группой обучающихся и с каждым отдельным студентом, создания на занятиях атмосферы взаимопонимания и доверия, выбора нужного