

АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

БИЛИНГВИЗМ ИЛИ ДИГЛОССИЯ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ПАРАГВАЙЦЕВ

Н.Ф. Михеева

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье речь идет о характере билингвизма в Парагвае, где метисное население говорит на гуарани и кастильском. Распространение испанского языка не связано с вытеснением гуарани, но с расширением коммуникативных потребностей населения, вызванных новым образом жизни.

Ключевые слова: билингвизм, диглоссия, речевое поведение, гуарани, кастильский язык.

В последние годы вопрос о национальных особенностях испанского языка в различных странах Латинской Америки рассматривался достаточно широко как в работах, посвященных отдельным странам, так и в обобщающих трудах Г.В. Степанова [1963, 1976, 1979]. В настоящее время наличие национальных вариантов испанского языка в каждой испаноязычной стране Латинской Америки уже не подлежит сомнению. Особенности коммуникативного поведения латиноамериканцев разных стран не менее характерны и отличны друг от друга.

Вопрос об образовании парагвайской нации достаточно широко освещен в советских и зарубежных исследованиях [Альперонич, 1964; Крейдт, 1964; Handbook, 1950; Service, 1954; Rosenblat, 1954], так же как и вопрос о причинах становления и сохранения парагвайского двуязычия [Saguier, 1975; Rubin, 1968].

Во всех этих работах постоянно подчеркивается, что, в отличие от других стран Латинской Америки (Боливии, Гватемалы, Мексики, Перу и др.), где индейские языки сохраняются в качестве единственного средства общения для значительной части населения (индейцев), в Парагвае на индейском языке гуарани говорит метисное население, часть которого одновременно владеет и испанским.

Относительно характера этого двуязычия существуют противоположные мнения.

Американская исследовательница Дж. Рубин после двухлетнего пребывания в Парагвае пришла к выводу о том, что выбор языка осуществляется достаточно свободно [7].

Х. Рона считает, что потребность в употреблении испанского языка ограничивается официальной сферой [6], и на основании этой работы Г.В. Степанов характеризует языковую ситуацию в Парагвае как «близкую к диглосийной» [3].

Действительно, при кажущейся свободе выбора существует достаточно жесткая система употребления испанского и гуарани, которая определяется рядом факторов. Парагвайские лингвисты не раз указывали на то, что для правильного поведения в обществе необходимо владеть обоими языками и знать, в каких ситуациях их употреблять [5].

Одним из факторов, влияющих на выбор языка, является содержание, т.е. тема или предмет разговора. «Любой парагваец считает, что он может говорить на гуарани о любом предмете, однако лишь только речь заходит о серьезных вещах, он переходит на испанский, часто не замечая этого, или же говорит на гуарани, но его речь усеяна испанскими словами. Это и есть *joraga* (т.е. «смесь». — *Н.М.*) на высшем уровне». И далее: «Усилия Академии и других институтов, направленные на расширение продуктивности гуарани, не встречают поддержки со стороны среднеобразованных парагвайцев, которые предпочитают вставлять испанские слова в середину фразы на гуарани, или просто переходить на испанский в любых затруднительных случаях» [6]. Эта «смесь» типична для современного общенародного разговорного языка парагвайцев и встречается в таких письменных формах, как реклама, сборники популярных песен, личные письма.

Парагвайский писатель А. Роа Бастос приводит точку зрения лингвиста Б. Мельи, который считает, что в городах очень сильна тенденция к испанскому монолингвизму, и называет языковую ситуацию в Парагвае сельско-городским двуязычием. Кроме того, он отмечает наступление испанского на деревню, связанное с процессами урбанизации [2].

В той же статье А. Роа Бастос приводит следующее высказывание Б. Мельи: «Есть ряд сфер, доступ в которые закрыт для говорящего на гуарани, поскольку никто не услышит там его голоса. Более того, он даже не сможет сформулировать что-либо в этих сферах, поскольку лишен соответствующих лингвистических средств самовыражения. Так, если, скажем, представить приобщение говорящего на гуарани к миру новейшей техники, следует признать, что в этом случае его язык будет наводнен таким количеством неологизмов, что это неизбежно приведет к фактическому исчезновению гуарани» [2].

Таким образом, распространение испанского языка не связано с вытеснением гуарани, но с расширением коммуникативных потребностей населения, вызванных новым образом жизни, появлением новых тем.

«Испанский язык для парагвайцев — это выходной костюм, который надевается в торжественных случаях», — эта мысль, по-разному выраженная, не раз повторяется в работах по парагвайскому двуязычию.

Действительно, в ситуациях официального общения следует говорить по-испански. Вежливое обращение (детей к родителям, приглашение на танец, подчиненных и начальству и т.п.) также предполагает употребление испанского языка.

Таким образом, всякое поведение, связанное с нормой, правилами вежливости, ритуалом (речи, собрания, заседания и проч.), ассоциируется с испанским языком. Это происходит не только в силу исторической традиции, но также и потому, что понятие «языковая норма» у парагвайцев относится только к испанскому языку. Даже образованные парагвайцы являются только «наивными» носителями гуарани.

Гуарани в Парагвае, выполняя разделяющую, объединяющую и престижную функции, «пока еще не имеет функции системы отсчета» [4], т.е. не нормирован, не имеет стандартной общепризнанной грамматики. Многочисленные попытки создания ее ориентируются на образец испанской грамматики, и поэтому редко бывают удачными.

Традиционное и этикетное употребление испанского в официальной ситуации и гуарани — в неофициальной — может сознательно нарушаться в различных целях. Так, если обратиться к другу в неофициальной обстановке по-испански, это может быть расценено как проявление обиды или высокомерия.

В такой официальной ситуации, как церемония получения дипломов или аттестатов, выпускникам полагается произнести соответствующую речь. Многие из них предпочитают произнести эту речь на гуарани не всегда по причинам плохого знания испанского. Нарушение речевого этикета в этом случае вызвано желанием обратить на себя внимание и может свидетельствовать либо о желании продемонстрировать свой национализм, хорошее знание гуарани, либо о пренебрежении общепринятыми нормами, т.е. в любом случае оно маркировано.

Хорошее знание гуарани чрезвычайно редко и ценится высоко. Искусство красноречия на гуарани процветает, в основном, в церкви. «Проповедник покорял слушателей еще и тем, что говорил на превосходном гуарани, на котором говорили во времена Монтойи» [1].

Из сказанного можно заключить, что в Парагвае в пределах одной культуры существует сложная взаимозависимость между испанским и гуарани, каждый из которых «закреплен за определенными ситуациями и функциями» [4].

Анализ употребления этих языков имеет значение для характеристики личности, статуса говорящего и образа его мыслей. Современная ситуация двуязычия и двукультурия в Парагвае типологически сходна с двуязычными ситуациями в Западной Европе и России в период становления в этих странах национальных языков и литератур.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бастос А.Р.* Сын человеческий. — М., 1967.
- [2] *Бастос А.Р.* Остров, окруженный сушией // Курьер ЮНЕСКО, сент.—окт. 1977.
- [3] *Степанов Г.В.* Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. — М.: Наука, 1976.
- [4] *Хаймс Д.Х.* Этнография речи // Новое в лингвистике. — Вып. VII. — М., 1975.
- [5] *Philipsen R.* La enseñanza // Boletín de Fildogía. VI, 1950. — Montevideo.
- [6] *Rona S.P.* The Social and Cultural Status of Guaraní in Paraguay // Sociolinguistics. — The Hague. — P., 1966.
- [7] *Rubin J.* National bilingualism in Paraguay. — The Hague. — P., 1968.

BILINGUISM OR DISGLOSSIA IN THE LINGUISTIC BEHAVIOR OF PARAGUAYANS

N.F. Mikheeva

Department of Foreign Languages
Faculty of Philology
The Russian University of People's Friendship
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article addresses the issue regarding the nature of bilingualism in Paraguay, where the Métis population speaks Guarani and Castilian. The expansion of Spanish is not related to the displacement of Guarani, but to the expansion of communication needs of the population, brought by the new lifestyle.

Key words: bilingualism, diglossia, linguistic behavior, Guarani, Castilian language.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НОВОЗЕЛАНДСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.Р. Бекеева

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается национально-культурное своеобразие функционирования фонетических единиц в новозеландском национальном варианте английского языка.

Ключевые слова: британский произносительный стандарт, предвокальная позиция, централизация, вокализация, ассимиляция, лабиализация.

На фонетическом уровне разговорная норма новозеландцев отличается от норм произношения британского произносительного стандарта. Специфику произношения новозеландцев можно объяснить тем, что колонизаторы были из разных регионов Великобритании, Шотландии, Ирландии и Австралии. Многие семьи, проживающие в Новой Зеландии, являются их прямыми потомками.

Первое теоретическое исследование фонетической системы новозеландского национального варианта английского языка принадлежит С. Макберни. В 1887 г. им были выделены следующие отличительные черты новозеландского национального варианта английского языка на ранней стадии становления: утрата звука [j] в лексемах *new* [nju:] ‘новый’ и *tune* [tju:n] ‘мелодия’; употребление открытого варианта гласного [ʌ]; сдвиг закрытых дифтонгов; удлинение краткого гласного [i] в конце слов типа *quickly* [kwik'li] ‘быстро’, *happy* [hæpi] ‘счастливый’, *policy* [pɒləsi] ‘мера’, *city* [siti] ‘город’; централизация или смещение к среднему ряду краткого гласного [i], употребление [v] вместо [ɔ] в словах типа *choral* [kɔ:rəl] ‘хоровой’, *floral* [flɔ:rəl] ‘цветочный’, *auction* ‘аукцион’ [ɔ:kʃən] [4. С. 21].

В 1930-е гг. А. Уолл подвергал критике произношение новозеландцами дифтонга [ɔi] вместо [ai] в слове *price* ‘цена’, которое, согласно наиболее общим представлениям, свойственно лондонскому диалекту кокни.

Согласно точке зрения А. Уолла, одним из самых серьезных и распространенных «ошибок» в речи новозеландцев было произношение безударной гласной фонемы [i]. Слова *Alice* ‘Эллис’, *Philip* ‘Филипп’, *malice* ‘злоба’ произносились как *Allus* [æ'ləs], *Phillup* [fi'ləp] или *Phullup* [fu'ləp], *malluss* [mæləs]. Перед [l] скольжение артикуляции краткой [i] в безударном положении по своей характеристике достигало [ə]. Имя *Bill* ‘Билл’ произносилось как [bəl], *milk* [mulk] ‘молоко’, *silk* [sulk] ‘шелк’. Слово *sweets* [swi:ts] ‘конфеты’ произносилось как [swəits] [6. С. 16—17].

В этой связи уместно привести наблюдение новозеландского исследователя Л. Бауэра, который выделил следующие существенные признаки изменения звукового уровня новозеландского национального варианта английского языка в 1930-х гг.: более закрытое произношение гласной [æ], использование твердого [l] в предвокальной позиции, редукция сочетания [kw] в [k] в начале слов.

По наблюдениям Дж. Беннета, наиболее заметными и распространенными фонетическими характеристиками английского языка в Новой Зеландии являлись: длительный вариант фонемы [i] в конечной позиции *fifty* [fi'fti:]; сохранение аспирации звукосочетания [hw] в слове *which*; дифтонгизация монофтонга [ʊ]; продвижение гласной фонемы [ɑ] и первого элемента дифтонга [aʊ] [2. С. 70].

Появлению новых данных о функционировании фонетических единиц новозеландского национального варианта английского языка в 1960—80-е гг. способствовало научное творчество П. Хоукинса и Г. Тернера. В этой связи интересны комментарии П. Хоукинса, преподавателя университета Виктория г. Веллингтон, который выделяет следующие характерные фонетические явления в данном варианте: слияние [i] и [э]; вокализация согласного звука [l] и его эффект на предшествующие гласные; слияние дифтонгов [iə] и [εə]; долгий звук [i:] в конечной позиции слов типа *city* [3. С. 5].

Сопоставительный анализ фонем проводится как на уровне системы, так и в плане их функционирования в речи. В связи с этим традиционно различаются: 1) фонематическая парадигматика — описание системы фонем на основе их признаков; 2) фонетическая синтагматика, в которой определяются два аспекта: а) частотность фонем в речи; б) фонетическая комбинаторика, т.е. сочетаемость фонем, иначе говоря, возможность сочетания разных фонемных признаков; 3) фонетическая трансформаторика — изменение в речи, их чередование, т.е. замена одних фонемных признаков другими [1. С. 126].

Новозеландский национальный вариант английского языка характеризуется фонетическими национально-культурными особенностями. К общим чертам на фонетическом уровне относится, в первую очередь, артикуляционная база.

Национально-культурное своеобразие функционирования фонетических средств новозеландского национального варианта английского языка проявляются в следующем: с одной стороны, здесь прослеживаются особенности британского национального варианта английского языка. С другой стороны, здесь отмечаются свои региональные особенности. К характерным чертам новозеландского национального варианта английского языка относятся: централизация гласных фонем [i] и [ʊ]; вокализация [l]; озвончение интервокального [t]; слияние дифтонгов [εə] и [iə]; тенденция подъема гласных фонем переднего ряда [e] и [æ]; продвижение вперед гласных [ɑ] и [ʌ]; продвижение и подъем гласной фонемы [ɜ:]; более продвинутый вперед характер гласных [ɔ:] и [ɒ]; употребление высокого восходящего тона в утвердительных предложениях.

На базе университета Кантербери г. Крайстчерч в течение многих лет новозеландскими экспертами ведется активная обработка трех речевых баз данных но-

возеландского национального варианта английского языка. В архиве «Мобайл Юнит» содержится запись образцов речи носителей английского языка, родившихся в Новой Зеландии в период между 1851 и 1910 г.; в «Промежуточном Архиве» находятся звуковые записи носителей, родившихся между 1890 и 1930 г.; «Кантерберийское собрание» включает в себя звучащие тексты, «произведенные» носителями английского языка, родившимися между 1930 и 1985 г. Данный анализ речевого поведения разных поколений Новой Зеландии представляет значительную научную ценность.

Одной из наиболее ярких черт, характеризующих произношение английского языка в Новой Зеландии, является заальвеолярная артикуляция звука [r], который обычно транскрибируется фонетическим знаком [ɹ]. В позиции перед гласными звук [r] слегка ретрофлексируется. После смычных [t] и [d], [r] оглушается.

В случаях, когда [r] предшествуют альвеолярные смычные [t] или [d] (например, в словах с комбинацией [tr], [str] или [dr], таких как: strawberries ‘клубника’, strength ‘сила’, strange ‘странный’, stroke ‘удар’, tree ‘дерево’ или dream ‘мечта’), происходит регрессивная ассимиляция. Сочетания с [tr], [str] и [dr] приобретают фрикативный оттенок [tʃ] и [dʒ]. Сонант [r] превращается в шумный щелевой, напоминающий звуки [ʒ] после [d] и [ʃ] после [t]. Звукосочетания [tr] и [dr] обнаруживают большую степень аффрикации по сравнению с [str].

В ряде случаев разговорной речи молодого поколения Новой Зеландии слово tree ‘дерево’ в новозеландском национальном варианте английского языка реализуется как [tʃr:]; dream ‘мечта’ [dʒrɪm]; street ‘улица’ [tʃri:t]. Согласный звук [r] в британском произносительном стандарте (Received Pronunciation) произносится в положении перед гласными звуками. Для новозеландского национального варианта английского языка, как и для британского национального варианта, Восточной Новой Англии и Юга США характерно (non-rhotic) «безэрное» произношение в таких словах, как car ‘автомобиль’ [kɑ:], hear ‘слышать’ [hiʔə]. Произношение поствокального [r] охватывает, в основном, некоторые районы Южного Острова Новой Зеландии.

В интервокальном положении звук [t] подвержен вариациям. Озвончение [t] наблюдается, в большинстве случаев, в бытовой непринужденной речи новозеландцев различных социальных групп в зависимости от социальной ситуации и коммуникативной направленности общения.

Названная тенденция реализуется, в первую очередь, в устной речи молодых людей с низким социальным статусом. В позиции между ударными звуками происходит озвончение [t] в словах типа city ‘город’ [siʔi], get out ‘выходить’ [geʔ əʊt], at all ‘вообще’ [əʔ ʔɑ:l]. В ударной начальной позиции, например в слове типа a tall ‘высокий’ [ə tɑ:l] [t], озвончению не подвергается.

Наиболее заметной особенностью произношения новозеландского национального варианта английского языка является произношение альвеолярного латерального сонанта [l] с более твердым слогаобразующим аллофоном во всех контекстах.

Различные оттенки [ɪ] позиционно обусловлены. Они модифицируются по конфигурации губ и положению языка, месту образования контакта в зависимости от артикуляционных характеристик последующих гласных. Поствокальный [ɪ] имеет значительное влияние на предшествующий согласный звук, что приводит к нейтрализации числа фонологических противопоставлений. Данное явление находит выражение в нейтрализации оппозиции [e] ~ [æ] перед твердым [ɪ]. Слова *Ellen*, *Allan* произносятся одинаково — [æ'lən]. В указанном положении нередко нейтрализуется также оппозиция [ʊ] ~ [oʊ] ~ [ʌ], таким образом, слова *doll*, *dole* и *dull* произносятся идентично — с [ɔ]. В словах типа *fill*, *full*, *fall* и *fool* нейтрализуется фонематическая оппозиция [i] ~ [ʊ] ~ [ɔ] ~ [u:]. Данные слова произносятся одинаково — с [ʊ] — и различаются по долготе.

Вокализация [ɪ] преобладает не только в речи молодых носителей языка низшего социального класса, но и в речи женщин среднего класса. Данное явление подтверждает мысль о том, что молодое поколение является ведущим лидером языковых инноваций.

В британском национальном варианте английского языка гласная [ɑ:] — фонема заднего ряда низкого подъема, в новозеландском национальном варианте английского языка — это открытая гласная фонема заднего продвинутого к центру ряда. В новозеландском национальном варианте английского языка лексемы *dance* 'танец' [dɑ:ns], *sample* 'образец' [sɑ:mpəl], *chance* 'шанс' [tʃɑ:ns], *grant* 'официальное представление' [grɑ:nt], *branch* 'скамья' [brɑ:ntʃ], *cart* 'телега' [kɑ:t], *bath* 'ванна' [bɑ:θ] превалирует [ɑ:]. В американском и австралийском национальных вариантах английского языка, в словах типа *grass* 'трава' и *half* 'половина', гласная [æ] произносится чаще, чем [ɑ:].

В британском стандарте [i] — это звук переднего отодвинутого назад ряда высокого подъема, в новозеландском национальном варианте английского языка — центральный краткий звук среднего подъема.

«Централизация» [i] в новозеландском национальном варианте английского языка является не реликтовой чертой колониальных диалектов, а инновацией, возникшей в результате сдвига кратких гласных переднего ряда. Отчет новозеландских школьных инспекторов г. Веллингтона, опубликованный в 1900 г., содержал презрительные комментарии по поводу произношения учителей английского языка, которые произносили *'systum* [si'stəm] вместо *system* 'система' ['si'stim]. По их мнению, именно безразличие учителей стало причиной неправильного произношения в речи детей таких слов, как *platus* [pl'səs] вместо *places* 'места' ['pleisiz], *ut* [ət] — *it* 'оно' [it], *paintud* [peintəd] — *painted* 'покрашенный' ['peintid].

Э. Гордон подчеркивает необходимость рассматривать положение [i] в зависимости от акцентно-ритмической структуры слова в ударной или безударной позиции. Изучив ранние письменные свидетельства по «неправильному» произношению гласных новозеландского национального варианта английского языка,

а также образцы речи информантов, записанные на пленку в 1940-е гг., Э. Гордон приходит к выводу, что нейтрализация гласных происходит в безударном положении.

С точки зрения Д. Уэллса, вышеуказанный звук, обозначенный как центральный звук [i], не контрастирует с [ə], в то же время [ə] — наиболее точный транскрипционный символ для обозначения произношения [i] в новозеландском национальном варианте английского языка [7. С. 606].

Следует отметить, что в безударном положении «централизация» звука [i] по акустическим параметрам приближается в сторону нейтрального ненапряженного гласного среднего подъема [ə]: ship ‘корабль’ [ʃip] в новозеландском национальном варианте английского языка произносится как [ʃəp], bit ‘частица’ [bit] — [bət]. Имеет место непосредственное фонетическое окружение, а именно: веллярные смычные согласные влияют на использование «централизованного» варианта [ə] (как в слове pig ‘свинья’ [pig] — [pəg], chicken ‘цыпленок’ [tʃiˈkin] — [tʃiˈkən]).

В таких лексемах, как distinction [dɪˈstɒŋkʃən] ‘различение’, phonetics [fəˈnetəks] ‘фонетика’, sensible [ˈsɛnsəbəl] ‘разумный’, analysis [əˈnæləsis] ‘анализ’, capital [ˈkæpətəl] ‘столица’, artist [ˈɑːtɪst] ‘живописец’, article [ˈɑːtɪkəl] ‘статья’, circle [ˈsɜːkəl] ‘круг’, finger [ˈfɪŋɡə] ‘палец’, hip [hɪp] ‘бедро’, hit [hɪt] ‘удар’, institution [ˈɪnstəˈtjuːʃən] ‘учреждение’, lid [lɪd] ‘крышка’, pin [pɪn] ‘булавка’, pitch [pɪtʃ] ‘высота звука’, pill [pɪl] ‘таблетка’, silk [sɪlk] ‘шелк’, trip [trɪp] ‘путешествия’, гласный [ə] произносится чаще, чем [i].

Отличительной особенностью фонетической системы новозеландского национального варианта английского языка является дифтонгизация гласного центрального звука [i:] в [əi]. Носители новозеландского национального варианта английского языка лексемы типа feet ‘ноги’ [fi:t] произносят как [fəit]; fleece [fli:s] ‘руно’ — [fləis], shield [ʃi:ld] ‘щит’ — [ʃəild], needs [ni:dz] ‘потребности’ — [nəidz], three ‘три’ [θri:] — [θrəi], deal [di:l] ‘сделка’ — [dəil], scene [si:n] ‘пейзаж’ — [səin].

Долгий, лабиализованный центральный звук высокого подъема [u:] в новозеландском национальном варианте английского языка имеет следующие характеристики. В разговорной речи новозеландцев при произнесении [u:] лабиализация настолько слаба, что слышится промежуточный призвук [ɪʌ] или [əi], например, в слове типа brook ‘выводок’ [bru:k] в новозеландском национальном варианте английского языка характерна реализация [brɪʌk], two [tu:] ‘два’ — [təʌ], boots [bu:ts] ‘ботинки’ — [bɪʌts], clue [klu:] ‘нить’ — [klɪʌ], choose [tʃu:z] ‘выбор’ — [tʃɪʌz], goose [gu:s] ‘гусь’ — [gɪʌs], room [ru:m] ‘комната’ — [rɪʌm], moon [mu:n] ‘луна’ — [mɪʌn], lucent [ˈlu:snt] ‘блестящий’ — [lɪʌsnt], prudent [ˈpru:dnt] ‘благоразумный’ — [prɪʌdnt].

В отличие от стандартного английского звука [e], который представляет собой краткий гласный переднего ряда среднего подъема, звук [e] в новозеландском

национальном варианте английского языка характеризуется как гласный звук переднего ряда высокого подъема. Звук [e] более закрыт по сравнению с британским коррелятом. В зависимости от позиционной обусловленности гласный [e] обнаруживает тенденцию к дифтонгизации [eə] или [iə]: dress ‘платье’ произносится [dreʹəs], yes [jiʹəs] ‘да’, bed [biʹəd] ‘кровать’, shed ‘излучать’ [ʃiʹəd].

Согласно П. Традгиллу, тенденция артикуляционного изменения гласных [e] и [æ], наблюдавшаяся в речи I и II англоязычного поколения Новой Зеландии, является фонетической инновацией XX в. [5. С. 47].

Необходимо отметить, что британский «стандарт» играл роль не только эталонного образца, но и источника лексических и фонетических инноваций для формирующегося новозеландского национального варианта английского языка.

В отличие от британского «стандарта» фонетическая оппозиция offices ‘офисы’ ~ officers ‘офицеры’ в новозеландском национальном варианте английского языка нейтрализуется: в обоих случаях в окончании слышится [iz] (в британском «стандарте» в первом случае произносится [i:z], во втором — [əz]).

В лексемах типа pens ‘ручки’ [pens] в новозеландском национальном варианте английского языка наблюдается функционирование краткой фонемы [i] и произносится как [pins]; pet ‘питомец’ [pet] — [pit]; question ‘вопрос’ [kweʹstʃən] — [kwiʹstʃən], ‘бет’ ‘пари’ [bet] — [bit]; eggs ‘яйца’ [eggs] — [iggs]; breakfast ‘завтрак’ [brekfəst] — [briʹkfəst]; head ‘голова’ [hed] — [hid]; ten ‘десять’ [ten] — [tin]; best ‘лучший’ [best] — [bist]; neck [nek] шея — [knick], rent [rent] — [rint] ‘аренда’.

Краткий нейтральный звук [æ] по своим артикуляционно-акустическим характеристикам сужается в сторону гласного высокого подъема переднего ряда [e], например, в лексемах: fantastic ‘фантастика’ [fænʹtæstik] — [fenʹtestic], exactly [igʹzæktli] ‘точно’ — [igʹzektli], travel [trævl] ‘путешествовать’ — [trevl], ‘cat’ ‘кошка’ [kæt] в новозеландском национальном варианте английского языка произносится с [e]; палатально-альвеолярных — Jack ‘Джек’ [ʃæk] — [ʃek]; фарингальных — hack ‘лошадь’ [hæk] — [hek]; перед глухими велярными взрывными согласными — back ‘спина’ [bæk] — [bek].

Одной из характерных черт произношения является противопоставление дифтонгов [eɪ] и [aɪ], [iə] и [eə]. Гласные [i] или [e] используются в качестве первого элемента дифтонгов [iə] и [eə] со скольжением конца дифтонга к гласному среднего ряда среднего подъема [ə].

Распространенными случаями в новозеландском национальном варианте английского языка является акустическое сходство компонентов слов в силу близости акустической структуры этих дифтонгов [iə] и [eə]: ear ‘ухо’ [iə] и air ‘воздух’ [eə], chair ‘стул’ [tʃeə] — cheer ‘приветственное восклицание’ [tʃiə], beer ‘пиво’ [biə] — bear ‘медведь’ [beə], share ‘доля’ [ʃeə] — shear ‘стрижка’ [ʃiə], spare ‘запас’ [spreə] — spear ‘копье’ [spiə], really ‘действительно’ [riəli] — rarely ‘редко’ [reəli], hear ‘волосы’ [heə] — here ‘здесь’ [hiə], fear ‘страх’ [fiə] — fair ‘пре-

красный' [f'e'ə], stare 'пристальный взгляд' [st'e'ə] — steer 'направляться' [sti'ə], deer 'олень' [di'ə] — dare 'отважиться' [de'ə].

В лексемах, в которых гласный корня восходит к среднеанглийскому дифтонгу [ai], например, в словах типа fair, air, дифтонг реализуется как [iə]: fair 'прекрасный' [f'eə] в новозеландском национальном варианте английского языка произносится как [fi'ə]; air 'воздух' [eə] — [iə].

В новозеландском национальном варианте английского языка имеются случаи реализации дифтонга [ai] как [ei], также наблюдается тенденция звуковой реализации [ei] вместо [ai]. Лексемы same 'одинаковый' [seim] в новозеландском национальном варианте английского языка произносится как [saim]; die 'умирать' [dai] — [dei]; great 'великий' [greit] — [grait], place [pleis] 'место' — [plais], eight [eit] 'восемь' — [ait].

Реализация дифтонга [ai] вместо [ei] в словах типа great [grait] 'великий', day [dai] 'день' была характерна для жителей юго-восточной Англии еще в XV в. Обращает на себя внимание тот факт, что случаи произношения слов типа knife [neiv] 'нож', mice [meis] 'мыши' с дифтонгом [ei] вместо [ai] наблюдались в литературном английском языке XVII в.

В новозеландском национальном варианте английского языка такие слова, как name [neim] 'имя', fame [feim] 'слава', face [feis] 'лицо', pay ['pei] 'платить', произносятся как [n'eim], [f'eim], [f'eis], [p'e].

В новозеландском национальном варианте английского языка дифтонг [ei] произносится как [i'e]. Дифтонг [aʊ] имеет позиционные варианты [æʊ] и [eʊ]. В речи молодежи второй элемент дифтонга [æu] подвергается «централизации». В позиции перед сонорными звуками и согласными звуками отмечается функционирование трифтонга [aʊə], который образует омофонные пары слов типа sower 'сеятель' и sour 'кислый' [sa'ʊə].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Михеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация. Изд. 3-е, доп. — М.: Либроком, 2009.
- [2] Bennett J.A. English as it is spoken in New Zealand // American speech. — 1943. — № 18. — P. 70—74.
- [3] Hawkins P. The sound patterns of New Zealand English // The proceedings and papers of the XV Australasian universities language and literature association conference. — Sydney: AULLA, 1973. — № 13. — P. 5—6.
- [4] McBurney S. Colonial pronunciation. — Christchurch, the Lyttelton Times, 5.10.1887.
- [5] Trudgill P., Gordon E., Lewis G., Maclagan. New-dialect formation and southern hemisphere English: New Zealand short front vowels // Journal of sociolinguistics. — 1998. — № 2. — P. 4—6.
- [6] Wall A. New Zealand English: A guide to correct pronunciation of English, with special reference to New Zealand conditions and problems. — Christchurch: Whitcombe and Tombs, 1938.
- [7] Wells J.C. Accents of English. Beyond the British Isles — Cambridge: Cambridge university press, 1982.

NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF PHONETICS IN NEW ZEALAND ENGLISH

A.R. Beckeeva

The Department of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article shows the establishment of the national norm on the level of the phonetic in the New Zealand English. It analyses their national and cultural peculiarities.

Key words: Standard English, prevocalic position, centralization, vocalization, assimilation, labialization.

К ПРОБЛЕМЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на примере галлицизмов и латинизмов)

Н.Ф. Быстрикова, К.К. Гарсия-Каселес,
И.В. Миголатьева

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье представлен краткий анализ некоторых заимствований в английском языке. Речь, прежде всего, идет о галлицизмах и латинизмах, которые в результате многолетней ассимиляции образовали достаточно обширную группу парных синонимов, ставших одним из наиболее выразительных стилистических приемов современной английской письменной речи.

Ключевые слова: заимствования, парные синонимы, аллитерация, плеоназм, адъективные синонимы.

Перевод как специальная дисциплина, преподаваемая в высших учебных заведениях, а также как вид практической деятельности опирается на лингвистическую основу. Это значит, что и переводчик-теоретик, и переводчик-практик должны отдавать себе отчет в специфике иностранного (в данном случае английского) языка. Это могут быть особенности структурного порядка, а также лексические и стилистические. Поскольку студентам-филологам и лингвистам при знакомстве с английскими и американскими текстами часто приходится сталкиваться с передачей значений парных синонимов, рассмотрим их лингвистическую сущность.

Широкое использование синонимических пар, характерное для английского языка во всех стилях письменной речи [1. С. 58], явилось следствием двуязычия, установившегося в Англии после норманнского завоевания. В условиях существования на одной территории двух языков — английского и французского — взаимодействие этих языков было неизбежным.

Наиболее интересной проблемой является не сам факт появления заимствованного слова, а процесс его внедрения в лексику английского языка. Обычным приемом введения заимствованного слова было: 1) постановка рядом с ним примерного синонима-эквивалента английского происхождения; 2) пространное толкование вводимого слова со стороны его содержания, как бы раскрытия его «внутренней формы» [2. С. 19].

Если второй прием, то есть перифраза, была вызвана к жизни недостаточностью ресурсов английского языка при переводах латинских и французских произведений, она все же не оказала воздействия на сам строй английской речи, то есть на ее структурные черты.

Что же касается первого упомянутого нами случая (в случае парных синонимов), дело обстоит несколько иначе. Сам прием пояснения заимствованного слова

путем присоединения к нему синонима восходит к первым столетиям среднеанглийской эпохи. Англо-французская синонимика, типичная и для современного английского языка, установилась очень рано. Грей Л. в работе «Основы языка» пишет:

This wealth comes to the for very notably in the Book of Common Prayer... for instance: to acknowledge and confese — ‘признать’; not dissemble nor cloke — ‘не скрывать, не маскировать’; assemble and meet together — ‘собираться’; pray and beseech — ‘молиться’; mortify and kill — ‘убить’; perceive and know — ‘осознать’; power and might — ‘мощь, власть’ [3. С. 122].

Такие “толкования” французских слов, как:

charite (впоследствии “charity”) — luvе, luv (informal “love”) — ‘милосердие, любовь’;

desperaunce (позже “despair”) — unhope — ‘отчаяние, потеря надежды’;

ignoraunce (современный “ignorance”) — unwisdom — ‘невежество, неблагоприятие’;

bigamie — tweiwifing — ‘двоеженство’ со временем стали парными синонимами [4. С. 114].

Эти парные синонимы были затем оформлены с помощью аллитерации.

Например:

wracke (совр. “wracke”) and ruine — ‘разрушение’;

rounaunt and sharpe — ‘резкий’;

lord and sire — ‘господин’;

safe and sound — ‘в целости и сохранности’ [5. С. 38].

Заемствованное французское слово иногда противостояло не одному английскому слову, а входило в целую синонимическую группу, состоящую из английских этимонов (“etymon” — греч. — истинное значение слова, от которого произошло слово современного языка).

Например:

“give, devise, and bequeath” — ‘завещать’;

“right, title, and interest” — ‘право собственности’.

Тенденция к «парности» синонимов все глубже проникает в английский язык и закрепляется в его письменной речи. При этом следует отметить, что постепенно появляются синонимические пары, в состав которых входят слова только исконно английские. Другие пары синонимов, напротив, состоят только из галлицизмов. В современной английской письменной речи традиция употребления парных синонимов чрезвычайно устойчива.

На основании анализа 500 страниц английского художественного текста нам представляется возможным выделить в них синонимические пары следующего происхождения.

Англо-французские. Эта группа представлена парами слов, одно из которых имеет английское, другое французское происхождение. Например:

fit and proper — ‘полностью соответствующий’;

keep and maintain — ‘оказывать полную поддержку’.

Французские, состоящие из двух галлицизмов:

aid and comfort — ‘помощь и содействие’;
authorize and empower — ‘санкционировать’;
cease and desist — ‘прекращать’;
null and void — ‘недействительный’;
pains and penalties — ‘страдания’.

Французско-латинские:

Faith and credit — ‘полное доверие’;
Devise and bequeath — ‘завещание’.

В эпоху Возрождения английский язык заимствовал значительное количество слов непосредственно из классической латыни, причем некоторые из них, в свою очередь, оказались «предками» галлицизмов. Например:

final and conclusive — ‘окончательный’;
peace and quiet — ‘тихий, миролюбивый’;
save and except — ‘за исключением’.

Примерами группы англо-латинских парных синонимов могут служить:

act and deed — ‘документ за печатью’;
made and provided — ‘обеспеченный’;
will and testament — ‘завещание’.

И, наконец, англо-английские парные синонимы:

by and with — ‘с помощью и поддержкой’;
each and all — ‘все поголовно’;
from and after — ‘начиная от и дальше’;
have and hold — ‘передавать в собственность’ и т.д.

Парные синонимы стали своего рода клише в английском языке. Следовательно, то, что вначале возникло под влиянием латинского или французского языка-подлинника и служило целям толкования неизвестного слова, впоследствии стало стиливым приемом.

Несколько слов о компонентной структуре парных синонимов, заимствованных из французского и латинского языков и ассимилированных английским языком.

Здесь можно выделить следующие модели:

Адъективные, то есть прилагательное + прилагательное.

Например:

free and clear — ‘совершенно понятный’;
new and novel — ‘новый и необычный’.

Глагольные, то есть глагол + глагол.

Например:

authorize and empower — ‘санкционировать’;
pardon and forgive — ‘простить’.

Именные, то есть существительное + существительное.

Например:

pains and penalties — ‘страдания’.

Причастные, то есть причастие + причастие.

Например:

made and provided — ‘обеспеченный’.

Предложные, то есть предлог + предлог.

Например:

by and with — ‘с (согласия и поддержкой)’.

Местоименные, то есть местоимение + местоимение.

Например:

each and all — ‘все поголовно’.

В заключение следует отметить, что парные синонимы выполняют в тексте две основные функции: уточнительную (амплификационную) и стилистическую. Они нередко служат целям украшения текстов. В русском переводе парные синонимы часто воспринимаются как плеоназм (тавтология), и тогда сохранение их невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Левицкая Т.Р., Фитерман А.М.* Теория и практика перевода с английского языка на русский. — М., 1963.
- [2] *Ярцева В.Н.* Развитие национального литературного языка. — М., 1969.
- [3] *Gray L.H.* Foundations of Languages. — New York, 1939.
- [4] *Jespersen O.* Growth and Structure of the English Language. — London, 1955.
- [5] *Millar L.* The Lineage of some Procedural Words, 1939.

TO THE PROBLEM OF BORROWINGS AND THEIR FUNCTIONING IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE (on the example of gallicisms and latinisms)

**N.F.Bystrikova, C.C. Garcia-Caselles,
I.V. Migolatjeva**

The department of foreign languages
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article provides a brief analysis of some borrowings in English from French and Latin. As a result of such assimilation the whole group of duplicating synonyms has become quite an expressive stylistic device in the modern English language.

Key words: borrowings, duplicating synonyms, alliteration, pleonasm, adjectival synonyms.

ЯПОНСКАЯ СЕМЬЯ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ИСТОРИИ

К.С. Воркина

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена исследованию семейных отношений в различные периоды истории Японии.

Ключевые слова: психология, семья, семейные отношения, Япония.

Прежде, чем приступить к описанию семейных отношений в Японии, постараемся дать определение понятию *семья*.

Семья является одним из самых древних социальных институтов. Она возникла намного раньше религии, государства, армии, образования, рынка. К определению природы и сущности семьи мыслители прошлого подходили по-разному. Одна из первых попыток определить характер брачно-семейных отношений принадлежит древнегреческому философу Платону. Патриархальную семью он считал неизменной, исходной общественной ячейкой, поскольку государства возникают в результате объединения семей.

Однако Платон не был последователен во взглядах на семью. В проектах «Идеального государства» в целях достижения сплоченности общества он предлагал введение общности жен, детей и имущества.

Эта идея была не нова. Древнегреческий историк Геродот в своей знаменитой «Истории» отмечает, что общность женщин была отличительной чертой у ряда племен. Такие сведения встречаются на протяжении всей античной эпохи.

Аристотель, критикуя проекты «Идеального государства», развивает идею Платона о патриархальной семье как исходной и основной ячейке общества. Французский просветитель Жан-Жак Руссо писал: «Самое древнее из всех обществ и единственно естественное — это семья. Таким образом, семья — это, если угодно, прообраз политических обществ...». Философы античности, Средневековья и отчасти даже Нового времени выводят общественные отношения из семейных отношений, обращают основное внимание на отношение семьи к государству, а не на характеристику ее как особого социального института.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие семьи определяется как «группа живущих вместе близких родственников; объединения людей, сплоченных общими интересами» [9].

В реальной жизни все гораздо глубже, многограннее и сложнее.

Семейная жизнь — это микромир, заслуживающий не меньшего внимания исследователей-обществоведов, чем мир экономики или мир политики. В этом микромире переплетаются в сложном клубке проблемы экономические и психологические, демографические, социальные, идеологические и физиологические.

Процессы, происходящие внутри миллионов семейных молекул, оказывают в совокупности огромное воздействие на все стороны общественной жизни любого государства. Находясь в зависимости от экономического положения страны, от политики и уровня культуры, семейная жизнь людей в свою очередь влияет на состояние национальной экономики и развитие внутривнутриполитических событий. Именно в семье человек впитывает культурные ценности, и в то же время семья отражает психологию социума.

Характер отношений в семье может меняться в соответствии с доминирующим в данный период социальным укладом общества и определяемым им положением женщины. Так как же изменялась форма семьи в японском обществе и какими отличительными чертами она обладала?

В период Яёй (III в. до н.э. — III в. н.э.) Япония заимствовала много полезных знаний из Кореи и Китая, таких, как использование гончарного круга и ткацкого станка, обработка металлов (меди, бронзы и железа), заливное рисосеяние, но самое важное — это строительство защищенных жилищ. Люди жили в поселках в два-три дома, они являлись родственниками друг для друга. Считается, что именно с этих пор зародилась семья.

В давние времена в Японии самым важным на свете для мужчины и женщины считалось чувство влюбленности. Если это чувство проходило, то супруги расставались и заново бракосочетались. Брак в древний период носил название *цумадой кои* (досл. спросить у жены). Видимо, не случайно: это говорит о равноправии мужа и жены в браке. Ведь супруги имели одно состояние и распоряжались им свободно.

Мужчина и женщина, хотя и были женаты, но в течение длительного времени жили порознь. Днем они практически не встречались. Только лишь ночью они проводили время вместе в доме родителей жены. Если на раннем этапе брачных отношений появлялись дети, они жили в доме матери. И только спустя некоторое время муж переезжал в дом жены. Считалось вполне естественным, что на раннем этапе жилье супругам предоставляли их родители, а уже в последствии они строили свой собственный новый дом и создавали в нем уют.

Обязанности между всеми членами семьи были четко разделены: за то, где нужно было проявить физическую силу, ответственным был муж; любое мастерство — дело рук жены; но и дети не оставались не у дел, хотя и выполняли самую несложную работу.

Начиная с периода Хэйан (794—1185), когда вся власть была сосредоточена в руках аристократии, и до периода Муромати (1336—1600), когда формально правил император, но реальная власть принадлежала влиятельным дворянам (*даймё*) и военачальникам (*сёгунам*), форма японской семьи претерпевала изменения. В эпоху Хэйан в среде аристократов дети наследовали занятие родителей. В результате это занятие превращалось в семейное дело, которое наследовал не просто один член семьи, а все семейство (дом — *иэ*). Из рода в род только один ребенок (старший сын) являлся наследником этого дела. Так и зародилась система *иэ*, где мужчина представляет род и ведет все дела единолично. Глава дома пользовался у членов семьи непререкаемым авторитетом и властью.

Он распоряжался имуществом дома, от его воли зависели судьбы членов семьи: по его единоличному усмотрению, в частности, заключались браки детей и внуков [3. Р. 4]. А женщине поручали заведовать финансами семьи. С этими обязанностями она справлялась умело. В случае смерти мужа жена всю ответственность брала на себя и порой даже становилась во главе *иэ* [5. Р. 136].

Постепенно форма брака приобретала иные формы: уже не муж приходил в родительский дом жены, а наоборот. Большое значение имели теперь не просто чувства, а практицизм: имущественный ценз двух семей, социальная принадлежность и образованность. Поэтому стало не так просто пожениться и так же не просто стало развестись. Жить отдельно от родителей становилось все тяжелее, поэтому все чаще две, а то и больше семей жили под одной крышей. В связи с этим говорили так: «живем все вместе, но стараемся не встречаться».

Японцев с самого детства приучали к пониманию своего места в жесткой иерархии *иэ*. Глава дома всегда рассчитывал на привилегированное отношение, и его обычно обслуживали другие члены семьи. Например, его еда должна была быть сытнее, его должны были всегда приветствовать, когда он приходил домой, и его место за столом всегда было выше, чем у остальных членов семьи. Более того, глава семейного клана полностью контролировал состояние семьи через право прямого наследования, что давало ему значительную экономическую власть. Однако, как указывает Кавасима, эти элементы патриархата в системе *иэ* были значительно сильнее в семьях самураев, чем у крестьян и ремесленников [1. Р. 39].

Таким образом, в общественном сознании японцев клановая семья *иэ* представляла собой нечто постоянное, вечное по сравнению с жизнью отдельных людей. От поколения к поколению в рамках *иэ* наследовались и имущество, и профессиональные знания, и социальное положение членов семьи.

Преемственность (непрерывность) семейного клана была чрезвычайно важна в системе *иэ*. Сознание того, что все члены семьи принадлежат к одному роду, делало их сплоченными, нацеленными на сотрудничество и укрепление своего *иэ*. В особенности это относилось к самураям, дорожившим кровным родством с главой своего рода. Поэтому самурай из высшего сословия кроме официальной жены мог иметь много наложниц для продолжения фамильной родословной; одной из главных обязанностей жены было родить сына — наследника и продолжателя рода. Для статуса самурая имело большое значение наличие и количество известных предков в роду.

Исчезновение привычных норм патриархально-клановых семей приходится на период вступления Японии на новую ступень политического и экономического развития после реставрации Мэйдзи 1868 г.

Конец XIX — начало XX столетия характеризуется началом переформирования сфер влияния на мировой арене. Япония превратилась из изолированного государства в мощную державу.

В связи с этим естественным образом произошло заимствование неких черт, присущих западному обществу. Отношения в семье стали более демократичными. Однако, перенимая такой уклад, современные японские семьи по-прежнему сохраняют от прошлого ряд специфических особенностей: чувство покорности

и подчиненности перед старшими по возрасту или социальному положению людьми; чувство особого почитания умерших; чувство смирения жены перед мужем.

Нужно отметить, что новая конституция Японии (1947 г.) предоставила женщинам равный статус с мужчинами. Патриархальная система была формально осуждена, и униженное положение женщины по закону ликвидировано.

В посемейных списках («дзинсин косеки» от яп. 戸籍), которые начали создавать в 1872 г. (5-й год Мэйдзи), было записано, что понятие «клановая семья *ие*» было преобразовано в понятие «отдельная семья». В понятие «единица *ие*» вкладывался следующий смысл: «грех измены считался уголовным преступлением и всячески скрывался. Защита жизни каждого члена каждого члена семьи зависела от охраны жизнедеятельности клана. Однако после ликвидации клановой системы произошло смещение в сторону охраны жизнедеятельности всего общества» [6. Р. 250].

После реставрации Мэйдзи (1868 год), когда была осуществлена модернизация страны, семейная система феодального общества *ие* утратила свой юридический смысл, и большая патриархальная семья, которая играла значимую роль в богатой стране воинов, превратилась в «модернизированную маленькую семью» [6. Р. 251].

Конституция, Глава III, Статья 14, поправка 1:

«Все равны перед законом независимо от пола, расы, социального положения, отношения к религии» [7. Р. 6].

Глава III, Статья 24, поправка 1:

«Брак должен быть основан на взаимном уважении обоих супругов, которое достигается посредством совместных усилий и равных прав мужа и жены» [7. Р. 6].

Новый кодекс значительно изменил патриархальные устои японской семьи и общества, но не уничтожил их полностью. Равноправие супругов было зафиксировано на бумаге, на деле же скорее произошло разделение сфер влияния.

Сфера деятельности основных интересов мужчины — работа, трудовой коллектив, с которым он проводит не только рабочее время, но и значительную часть свободного времени.

Социальная роль, положение в обществе, престиж семьи — все это зависит от того места, которое мужчина может занять в рамках предприятия, компании, фирмы, среди работников, с которыми в силу все еще устойчивых традиций пожизненного найма ему предстоит прожить всю свою трудовую жизнь.

Женщина, как правило, выходя замуж, оставляет работу. Иногда к этому вынуждают семейные обстоятельства: рождение ребенка, отсутствие помощи дома, нехватка детских учреждений, но чаще — традиционное стремление работодателей избавляться от работниц, семейное положение которых не позволяет с полной «отдачей» и «преданностью» служить интересам дела.

Зато в рамках семьи японка — полноправная хозяйка: в ее руках семейный бюджет, уклад и быт семьи, а также самое главное — воспитание и образование детей.

Сокращение количества детей (как правило, не более двух), развитие системы услуг и широкое внедрение самой разнообразной бытовой электротехники значительно сократили время, необходимое для домашней работы, и это позволило японской женщине уделять больше внимания подрастающему поколению.

Подобно всем матерям мира, они глубоко заинтересованы в будущем своих детей: участвуют в работе школьных родительских комитетов, деятельность которых в Японии носит активный и многоплановый характер. Их заботит состояние детских учреждений, проблема безопасности на транспорте.

Японская женщина активно включилась в движение за улучшение качества продуктов питания, по охране среды обитания, культурных памятников и прочее. Все это способствует росту самосознания женщины, расширяет ее кругозор, делает ее более активным членом общества. О повышении социальной значимости женщин говорят такие факты, как наличие женщин — депутатов парламента, членов политических партий, активных участниц движения за мир.

Таким образом, после принятия Конституции права женщин были еще далеко не равны правам мужчин. Значительные социальные завоевания японских трудящихся в меньшей мере коснулись женщин. Сохранялась дискриминация женщин в оплате труда и при найме на работу.

Такое положение женщины в японском обществе было одним из основных признаков отставания всей системы общественных отношений в Японии в послевоенные годы по сравнению с другими развитыми капиталистическими странами [2. С. 19].

Постепенно ситуация менялась. На сегодняшний день женщины могут пользоваться всеми привилегиями статуса независимости: получить высокооплачиваемую работу, а вместе с тем приобрести высокий социальный статус.

Однако, парадоксально то, что «в последнее время увеличивается количество женщин, мечтающих снова занять позицию домохозяйек и, как прежде, направить все свои усилия на создание домашнего уюта» [8], — отмечает профессор семейной психологии в Японском университете Чуо (Chuo University) Масахиро Ямада.

Очевидно, что, несмотря на модернизацию семейного права и открытие новых горизонтов для женщин, в современной Японии по-прежнему сохраняется преемственность патриархальных традиций. Крепкая японская семья — это та семья, в которой для женщины является приоритетом забота о доме, а мужчина живет интересами той компании, в которой работает.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Кавасима Т.* Нихон сякай но кадзюкутекикосей (Семейное устройство японского общества). — Токио: Iwanamishoten, 2000.
- [2] *Коваленко И.И., Сенаторов А.И.* Япония наших дней (справочное издание). — М.: Наука, 1983.
- [3] *Латышев И.А.* Семейная жизнь японцев. — М., 1985.
- [4] *Fukutake T.* The Japanese Family. — Tokyo, 1980.
- [5] *Hoku Kosatoi Daiedoningen Chishikizerokarano.* Hirotoshi Kitajima. — Gentosha, 2009.
- [6] *Nihonkazokushi kodai kara gendai e.* — Sekiguchi Yuko (“Azusa” shuppansha), 1989.

- [7] The Constitution of Japan and Criminal Status (Ministry of Justice Japan. 1958. Issued by Government Printing Bureau).
- [8] Japan Times. Weekly FYI. Masami Ito. Marriage ever-changing institution. Japan Times Academy. Tuesday, Nov. 3. 2009. URL: <http://www.japantimes.co.jp/text/nn20091103i1.html>
- [9] URL: <http://www.ozhegov.ru/slovo/47723.html>

FAMILY IN DIFFERENT PERIODS OF JAPANESE HISTORY

K.S. Vorkina

Department of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is concerning changes in family institute by different periods of Japanese history.

Key words: psihology, family, relationship in the family, Japan.

«ПОТОК СОЗНАНИЯ» ГЕРОЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЕМ В НОВЕЛЛЕ С. БЕККЕТА «ИЗГНАННИК»

Е.А. Кошкина

Кафедра английского языкознания
Филологический факультет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ул. Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991

Статья посвящена изучению творческой деятельности драматурга-авангардиста С. Беккета. Рассмотрению подлежат своеобразие беккетовской стилистики и поэтики, основные особенности творчества писателя, новаторский характер его произведений. Анализируется семантико-синтаксическое построение текста новеллы «Изгнанник», вошедшей в английский сборник «Первая любовь и другие новеллы».

Ключевые слова: С. Беккет, поток сознания, семантико-синтаксическое построение текста, театр абсурда.

В литературе двадцатого века творчество драматурга-авангардиста Сэмюэля Беккета считается одним из самых значимых, но довольно сложных явлений. При знакомстве с художественным миром данного писателя читатель неизбежно столкнется с трудностями восприятия его глубоких замыслов и неповторимых идей.

В силу своей сложности, парадоксальности, неоднозначности и переполненности смыслом тексты произведений С. Беккета требуют чрезвычайно внимательного и тщательного «вчитывания».

Необычность творчества писателя также заключается и в том, что Беккет по праву занял место среди самых известных и успешных литераторов-билингвов, владея техникой использования нескольких языков, а именно английского и французского, на необычайно высоком уровне. Нельзя не отметить, что англо-ирландский драматург стал лауреатом Нобелевской премии по литературе в 1969 г. за заслуги в создании «произведений, которые с помощью новых форм художественной литературы и театра превратили трагизм современного человека в его величие» [2. С. 5].

«Беккета можно называть ирландским писателем, поскольку он родился в Ирландии, английским, поскольку писал по-английски, французским, поскольку ряд его важнейших произведений написан на французском языке, но точнее было бы назвать его просто писателем, который стремился исследовать глубины языка, но не за счет расширения его возможностей (как Дж. Джойс, которого Беккет назвал «блестящим манипулятором слов»), а за счет их умаления, за счет сведения всего лексического богатства языка к лаконизму чистого, абстрактного образа, словесного или зрительного, способ существования которого заключается в приближении своего собственного небытия» [4. С. 201].

Являясь, бесспорно, новатором в драматургии двадцатого века, С. Беккет был не только романистом («Мерфи», «Моллой», «Мэлон умирает», «Безымянный»),

но и создателем «Театра Абсурда», главной особенностью которого является экзистенциальная тоска, выраженная языковыми средствами (распад мира героя, основанный на принципе детерминизма).

Для классического рационализма «абсурд» — обратная сторона смысла, своеобразная граница между правильным миром сознания и хаосом действительности жизни.

Таким образом, «абсурд» — это не отсутствие смысла, а смысл, который недоступен сознанию, ограниченному логикой и привычными представлениями о жизни.

Интересен и тот факт, что сам драматург термин «абсурд» к своему творчеству не применял. Однако именно Сэмюэль Беккет подошел к абсурду бытия как к абсолютной реальности, в которой исчезает всякое противопоставление человека и мира как к единственной истинной действительности. Быть абсурдным, по мнению писателя, значит «быть в абсурде», жить им, ощущать его не как конфликт мира и человека, а как некую внутреннюю реальность, не зависящую от исторических эпох и условий человеческого существования.

Существовая вне литературы и цитатности, текст произведений великого ирландца в то же время отсылает читателя к бесконечному количеству других текстов, составляющих его скрытую основу. Мы можем с полной уверенностью отнести «внетемпоральное» творчество Беккета и к философии, и к литературе.

Слово в романах и драматургии С. Беккета бессильно выразить мир и состояние души. Оно неполноценно как средство познания, но при этом удивительным образом перегружено смыслами, накопившимися за время его употребления в культуре. Эти инерционные смыслы слова становятся материалом для создания художественной формы. И эта самая форма демонстрирует, как слово, традиционно считающееся инструментом коммуникации, на самом деле является ее барьером. Слова у Беккета существуют, чтобы ими играть, создавая собственную реальность. Такое игровое отношение к реальности неразрывно связано с иронией, которая «расшатывает» однозначность суждений и оценок. Художественный мир драматурга-авангардиста — это мир вечного противоречия, в котором начало совпадает с концом.

С одной стороны, «Человек Беккета» не является индивидуальностью, с другой же — он есть многообразие различных индивидуальностей, меняющихся с течением времени. Но время не щадит героев драматурга, разрушает их, меняя облик и место персонажей в существующем вокруг враждебном мире.

Тема безумия в той или иной степени затрагивается практически во всех произведениях ирландского писателя. Безумие, по мнению Беккета, возникает из невозможности осуществить и отстоять свое воображаемое «я» в борьбе с реальностью, принуждающей согласиться с уготованной герою участью.

«Великолепно безумным ирландцем» назвал С. Беккета Ричард Олдингтон, выразив в этих словах восхищение писателем, умопомрачительная необычность таланта которого вызывала шок у его первых читателей и зрителей. «С тех пор

прошло много лет. Открытия Беккета разошлись по свету, изменив облик литературы, театра и кино. Знакомство с его произведениями поможет читателю совершить восхождение к истокам современной образности и современного мироощущения Запада» [2. С. 14].

Обратимся к малым прозаическим произведениям Сэмюэля Беккета, а именно к рассказу «Изгнанник». Данный рассказ входит в английский сборник писателя *“First Love and Other Novellas”* («Первая любовь и другие новеллы»).

Любопытен тот факт, что изначально рассказ “The End” был написан на французском языке. Впоследствии он был переведен на английский язык самим автором.

Отличительной чертой упомянутых новелл является особая тональность грусти, безысходности старости, болезни, одиночества. Повествование ведется от первого лица — это первый подобный эксперимент С. Беккета; таким образом, все события «пропущены» через авторское восприятие. Писатель намеренно избегает нормативности и стандарта. Рассказчики высказывают свое собственное мнение напрямую, получают возможность организовывать пространство повествования в соответствии с собственными представлениями (отличными от авторских).

Протагонист новеллы С. Беккета «Изгнанник» начинает свою историю с повествования о лестнице. За свою жизнь он тысячу раз считал ступеньки, и когда поднимался, и когда спускался, но так до сих пор и не понял, как правильно надо это делать.

Его грубо вышвыривают на улицу, и герой оказывается в сточной канаве, где лежа, опершись локтем о тротуар, он принимается рассуждать о своем положении.

Через несколько минут выбрасывают и его шляпу — подарок отца, после смерти которого рассказчик оказывается на улице.

Поднявшись, герой двигается в путь, блуждая в толпе людей, почти не обращающих друг на друга внимания, он натывается на извозчика и нанимает его на весь день. В своем укрытии он путешествует до позднего вечера, кучер гостеприимно предлагает переночевать у него дома. Герой говорит, что пойдет в сарай, где и останется на ночлег.

Ночью персонаж замечает на себе пристальный взгляд лошади. Ощущение, что даже во время сна за ним следят, пугает его. Рано утром он покидает дом кучера и берет направление «в ту сторону, где, по всей вероятности, должно было взойти солнце, чтобы скорее попасть на свет» [1. С. 156]. Герой заканчивает свою историю, говоря, что не знает, почему рассказал ее, «с таким же успехом мог рассказать и другую» [1. С. 156].

Рассмотрим более подробно семантико-синтаксические особенности данной новеллы. Первое, что бросается в глаза, — это необычное абзацное членение: на четырнадцати страницах — лишь десять абзацев.

Второй важной чертой этого малого прозаического произведения является тот факт, что С. Беккет намеренно лишает рассказ правил синтаксической органи-

зации предложений. Для характеристики образа героя писатель прибегает к упрощению языка, отсутствию правил пунктуации (особенно при передаче прямой речи персонажей), что является, безусловно, не только ярким художественным приемом, но и сильным экспрессивно-стилистическим средством. Приведем пример синтаксического оформления диалога с кучером:

“Where to? he said. He had climbed down from his seat on purpose to ask me that. And I who thought I was far away already. I reflected, searching in my memory for the name of a street, or a monument. Is your cab for sale? I said. I added, Without the horse. What would I do with a horse? But what would I do with a cab? Could I as much as stretch out in it? Who would bring me food? To the Zoo, I said. It is rare for a capital to be without a Zoo. I added, Don't go too fast” [6. С. 39].

«Куда, спрашивает, прикажете? Слез с козел исключительно ради того, чтобы задать мне этот вопрос. А я-то думал, что мы уже бог знает куда отъехали! Я стал искать в памяти название какой-нибудь улицы или монумента. Ваш фиакр случайно не продается? — я его спрашиваю. И прибавил: Только без лошади. Зачем мне лошадь нужна? Ну а фиакр мне зачем? В нем и ноги не вытянешь. И кто еду носить будет? К зоологическому саду, говорю. Редко какая столица обходится без зоологического сада. И прибавил: Вы не спешите» [1. С. 150].

Протагонист новеллы не знает, зачем ведет сам с собой беседу, его речь являет собой «поток сознания», который определяется как «прием повествовательной техники в литературно-художественном произведении, характеризующийся репродукцией объемных комплексов внутренней речи персонажа с целью психологической, социальной, морально-этической и других характеристик» [3. С. 87].

Необходимо разграничивать два близких понятия — «поток сознания» и «внутренний монолог». Первый термин отличается от второго, главным образом, тем, что это поток как чувственных, так и мысленных реакций героя на воспринимаемый им мир. Внутренний монолог же обладает логичностью, устремленностью к какой-то цели, передает поступательное движение мыслей героя и динамику его чувств. Важно также помнить, что внутренние монологи, как правило, меньше по объему тех фрагментов художественного текста, где передается поток сознания персонажа.

Протагонист новеллы «Изгнанник» то описывает события, происходящие с ним в реальном времени, то вдруг вспоминает свое детство, неожиданно обрывает историю и начинает другую, обещая вернуться к первой «как-нибудь потом». Характерной чертой повествования данного малого прозаического произведения является обилие слов и конструкций разговорной речи: эмоционально окрашенная лексика, короткие предложения, множество вопросительных и восклицательных структур, повторы, незаконченные, алогические фразы. Весь поток мыслей и рассуждений главного героя представляет некую сложность для восприятия читателя. Проявление авторского плана повествования отсутствует:

“How describe this hat? And why? When my head had attained I shall not say its definitive but its maximum dimensions, my father said to me, Come, son, we are going to buy your hat, as though it had pre-existed from time immemorial in a pre-established place” [6. С. 34].

«Как описать эту шляпу? И стоит ли? Когда моя голова достигла не скажу окончательных, но максимальных своих размеров, отец сказал: Пойдем, сынок, купим твою шляпу. Будто она извечно существовала в предусмотренном месте» [1. С. 144].

“...I don't believe I exaggerate when I say that I was in the prime of life, what I believe is called the full possession of one's faculties. Ah, yes, them I possessed all right” [6. С. 34].

«...по-моему, я не преувеличу, если скажу, что я был в своей самой поре и, как принято, кажется, говорить, полностью обладал своими способностями. Да уж, что обладал, то обладал» [1. С. 145].

Окружающий мир не кажется беккетовскому «изгнаннику» враждебным, однако в нем он ощущает себя лишним, а порой все вокруг вызывает у него раздражение. Герой старается избегать людей, быть незаметным:

“I advanced down the street, keeping as close as I could to the sidewalk. The widest sidewalk is never wide enough for me, once I set myself in motion, and I hate to inconvenience strangers” [6. С. 37].

«Я шел по проезжей части, держась как можно ближе к тротуару. Самый широкий тротуар для меня узок, когда я иду, а я терпеть не могу стеснять незнакомых людей» [1. С. 148].

Но особую неприязнь и даже ненависть у протагониста рассказа вызывают дети:

“...I loathe children... Everyone is a parent, that is what keeps you from hoping. One should reserve, on busy streets, special tracks for these nasty little creatures, their prams, hoops, sweets, scooters, skaters, grandpas, grandmas, nannies, balloons and balls, all their foul little happiness in a word” [6. С. 38].

«...я терпеть не могу детей... Ведь все до единого — родители, это лишает последней надежды. На людных улицах надо отгородить особые дорожки для этих маленьких извергов, для их колясочек, сосочек, роликов, папочек, мамочек, нянюшек, словом, всяких там их удовольствий» [1. С. 149].

По нашему мнению, подобная реакция вызвана вовсе не яростью или невыносимым характером, а глубоким одиночеством, ведь все вокруг так счастливы, у всех есть семьи и дети, а что есть у нашего героя? Ничего, пустота, которую нечем заполнить.

Подводя итог, хочется отметить, что творчество Сэмюэля Беккета не поддается однозначной трактовке, можно лишь попытаться понять задумку автора. Раскрыть полностью многозначность даже малых рассказов представляется очень трудной задачей, подвластной внимательному и крайне заинтересованному читателю.

Произведения англо-ирландского писателя являются эстетическими и художественными открытиями, оказавшими влияние на современный литературный процесс и искусство в целом. Драматургия Беккета по праву признана новаторской, но не менее важна и оригинальна его малая проза, которую автор создавал на протяжении всего творчества. Содержание, форма рассказов и новелл драматурга поражают своей необычностью, текстовой грамматикой и поэтикой, что делает их крайне важными для любого вида анализа.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Беккет С.* Изгнанник: Пьесы и рассказы / Пер. с англ. и франц. Сост. М. Кореновой и И. Дюшена. Предисловие М. Кореновой. — М.: Известия, 1989.
- [2] *Коренева М.М.* «Великолепно безумный ирландец» // Беккет С. Изгнанник: Пьесы и рассказы. — М.: Известия, 1989. — С. 5—14.
- [3] *Кусько Е.Я.* Проблемы языка современной художественной литературы. — Львов, 1980.
- [4] *Токарев Д.В.* Курс на худшее: Абсурд как категория текста у Д. Хармса и С. Беккета: Монография. — М.: Новое Литературное Обозрение, 2002.
- [5] *Aldington R.* Life for Life's Sake. A Book of Reminiscences. — New York: Viking, 1941. — P. 340—350.
- [6] *Beckett S.* First Love and Other Novellas, Penguin Modern Classics. — London, 2002.

CHARACTER'S «STREAM OF CONSCIOUSNESS» AS A SPECIFIC LITERARY TECHNIQUE IN NOVELLA «THE EXPELLED» BY S. BECKETT

Е.А. Koshkina

Lomonosov Moscow State University
Leninskie Gory, GSP-1, Moscow, Russian Federation, 119991

The article is devoted to the analysis of Samuel Beckett's creative activity. The uniqueness of stylistics and poetics of the avant-garde writer has been described. The article focuses both on the main features of Beckett's short prose and the innovative character of his works. The subject of our investigation is novella «The Expelled» included in the book «First Love and Other Novellas», and the semantic-syntactic organization of the text in particular.

Key words: S. Beckett, stream of consciousness, semantic-syntactic organization of the text, theatre of the Absurd.

РУССКАЯ МИСТИКА «ЕВГЕНИЯ ОНЕГИНА» В СОВРЕМЕННЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ: АНГЛИЙСКИЕ, НЕМЕЦКИЕ И ИСПАНСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ

В.А. Разумовская

Сибирский федеральный университет
просп. Свободный, 79, Красноярск, Россия, 660041

В статье рассматривается универсальная категория симметрии в аспекте художественного перевода. Изучение отношений симметрии между оригинальным текстом и переводом предполагает определение симметрических элементов различных уровней, которые являются единицами перевода. Материалом исследования послужили современные переводы «Евгения Онегина» на ряд европейских языков.

Ключевые слова: национальная культура, межкультурное взаимодействие, семантико-синтаксическое единство, мистический смысл.

Каждая национальная культура обладает корпусом значимых (ключевых) художественных текстов, создаваемых на протяжении всей истории формирования данной культуры. Подобные тексты обеспечивают как сохранение литературной традиции, так и участие в межкультурном взаимодействии и взаимовлиянии литературных традиций различных народов и культур.

Несомненно, одной из важнейших форм межкультурного взаимодействия является перевод. Многовековая практика перевода наглядно свидетельствует о том, что некоторые художественные тексты неоднократно выступали в качестве объекта перевода, создавая центры переводческой аттракции.

К национальному достоянию русской культуры относится роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Существуют многочисленные переводы романа на различные языки мира; причем в ряде переводящих языков может быть представлено значительное количество переводов, что свидетельствует о высоком индексе политекстуальности данного текста.

Каждый перевод романа становится новым прочтением знаменитого пушкинского текста и имеет свои отличительные характеристики и особенности. В научной литературе отмечается, что «Евгений Онегин» является одним из совершеннейших и своеобразнейших созданий А.С. Пушкина и, безусловно, одним из труднейших для передачи на любом иностранном языке [1. С. 278]. К регулярным причинам переводческих трудностей относятся особенности поэтического языка автора, символическая сложность и многогранность романа в сочетании с детальным и точным описанием русского быта и культуры. В пушкинском тексте представлены отрывки, которые являются сосредоточением поэтических, символических, культурологических и структурных особенностей.

Так, в пятой главе «Евгения Онегина» находится одно из самых загадочных и мистических мест романа — сон Татьяны, который неоднократно становился объектом изучения литературоведов, лингвистов, семиотиков и культурологов.

Наряду с письмами (письмо Татьяны и письмо Онегина) сны (сон Евгения и сон Татьяны) играют важную композиционную роль (прием «зеркала») и обеспечивают структурную и содержательную симметрию романа [6]. В.М. Маркович отмечает, что сон Татьяны помещен в «геометрический центр» «Онегина» и составляет своеобразную «ось симметрии» в построении романа [5].

Наряду с композиционной функцией сон Татьяны выполняет и важнейшую смысловую функцию. Так, в специальной литературе сны героев описаны и интерпретированы в контексте исследования эстетического смысла и разнообразных коннотаций пушкинского текста [8; 11; 15]. Сон героини — это сложный системный символ, складывающийся из ряда опорных символов (лес, ручей, медведь, избушка), многочисленных чувственных образов, которые изоморфны смысловой структуре поэтического текста и представляют собой сложный семиотический код, требующий контекста-ключа [10].

Семантика сна, безусловно, важна для раскрытия образа героини.

Ю.М. Лотман подчеркивает, что сон Татьяны имеет в пушкинском тексте двойной смысл. Выполняя композиционную роль и связывая содержание предшествующих глав с драматическими событиями шестой главы, сон является крайне значимым местом в тексте романа для психологической характеристики Татьяны Лариной. Сон, прежде всего, мотивируется психологически, поскольку он обусловлен переживаниями Татьяны, вызванными неожиданным поведением Евгения Онегина во время объяснения героев в саду, а также специфической атмосферой русских Святков.

Другой важной характерологической функцией сна Татьяны является свидетельствование о тесной связи пушкинской героини с народной жизнью, русским фольклором: «Татьяна (русская душою...)» [3. С. 650—651].

Автор предваряет сон Татьяны детальными пейзажными и бытовыми зарисовками зимней природы в Святки и святочных гаданий девушек. Как и Светлана из баллады В.А. Жуковского, Татьяна собирается ворожить (Светлана упоминается в эпиграфе к пятой главе).

Ситуация гадания является традиционным ритуальным действием, направленным на удовлетворение желания гадающего узнать свое будущее.

В России период между Рождеством и Крещением представляет собой некий временной промежуток между прошлым и будущим, старым и новым, период «безвременья», в котором появляется возможность встретиться живым и мертвым, людям и нелюдям.

Языческие Святки (наследие древней славянской культуры) характеризовались верой в присутствие в данный период духов среди живых людей и наложили определенный отпечаток на поведение людей и в более позднюю христианскую эпоху.

Сцены гадания и сна романа являются логически и тематически связанными картинками поэтического текста, что, несомненно, предопределяет появление мистических существ в татьянинном сне.

Приняв решение поворожить, пушкинская героиня испытывает сильный страх, отказывается от ворожбы и ложится спать. Заснув, Татьяна видит «чудный сон». Поскольку во сне активизируется деятельность подсознания спящего, то сон

Татьяны становится отражением ее душевных переживаний и содержательно определен этими переживаниями и всей сказочной атмосферой Святков.

С точки зрения языковых особенностей «фантазмагорические» картины гадания и сна Татьяны представляют собой определенное семантико-стилистическое единство, формируемое особым смысловым планом, грамматическим членением, строфическим ритмом, повышенной ударностью [13].

Сон Татьяны логически и эмоционально связан не только с предыдущим текстом главы, но и с текстом последующим, поскольку представленная во сне система художественных образов предвосхищает и пародирует гостей, присутствующих в дальнейшем на именинах Татьяны в доме Лариных.

XVI и XVII строфы представляют собой описание картины разбойничьего пира, который одновременно является праздничным и похоронным событием. Содержание строф «определено сочетанием свадебных образов с представлением об изнаночном, вывернутом дьявольском мире, в котором находится Татьяна во сне.

Во-первых, свадьба эта — одновременно и похороны: *«За дверью крик и звон стакана, / Как на больших похоронах»* (5, XVI, 3—4).

Во-вторых, это дьявольская свадьба, и поэтому весь обряд совершается «навыорот»...

Во сне Татьяны все происходит противоположным образом: прибывает в дом невеста (дом этот не обычный, а «лесной», то есть «антидом», противоположность дому), войдя, она также застаёт сидящих вдоль стен на лавках, но это не «гости милосердые», а лесная нечисть. Возглавляющий их Хозяин оказывается предметом любви героини.

«Описание нечистой силы («шайки домовых») подчинено распространенному в культуре и иконографии Средних веков и в романтической литературе изображению нечистой силы как соединению несоединимых деталей и предметов» [3. С. 655].

Одной из важных частей праздничного святочного цикла выступает посещение дома ряжеными, которое проходит шумно и весело.

«Перевернутость» сна Татьяны определяется приходом героини в дом к ряженым, а не приходом ряженных в дом героини, а также атмосферой страха и ужаса, подменяющей традиционную веселую атмосферу праздника Святков во сне героини.

Таким образом, действующие лица пира создают мистическую атмосферу данного отрывка пушкинского текста, которая, несомненно, должна быть сохранена и в иноязычных переводах.

В известном комментарии к роману Ю.М. Лотман проводит аналогию между существами, участвующими в разбойничьем пире, и существами, описанными Н.В. Гоголем в мистическом произведении «Вий», основанном на украинской демонологии. В комментарии отмечается и очевидное сходство пушкинской «шайки домовых» с образами русской лубочной картинки «Бесы искушают св. Антония» и известной картины Иеронима Босха «Искушение св. Антония».

Ю.М. Лотман считает, что изображение нечистой силы в пушкинском тексте имеет западноевропейское происхождение и не поддерживается русской иконографией и традиционными фольклорными русскими текстами.

Символика средневекового бестиария широко представлена на полотнах Босха, который создает на своих картинах особый фантастический мир образов, наполненный мистикой и страданиями и населенный многочисленными демонами и монстрами.

Исследователи изобразительного наследия Босха отмечают, что наибольший интерес к творчеству голландского художника проявился в Испании и Португалии, поскольку мистические сцены картин Босха были близки, интересны и понятны преисполненному религиозных чувств испанскому зрителю [4]. Вероятно, данное обстоятельство обусловило появление в изобразительном искусстве Испании в конце XVIII в. серии офортов на мистические сюжеты «Капричос» Франсиско Гойи. Великий испанский художник регулярно использует такие изобразительные приемы, как фантазия, аллегория и антропоморфизм. Самым известным изображением серии является 43 лист «Сон разума рождает чудовищ» (исп. *El sueño de la razón produce monstruos*). Названием офорта служит известная испанская поговорка. Художник сопроводил изображение следующим пояснением: «Когда разум спит, фантазия в сонных грезах порождает чудовищ, но в сочетании с разумом фантазия становится матерью искусства и всех его чудесных творений».

Символика бестиария традиционна для испанской живописи.

В 1977 г. появляется одноименная серия «Капричос» другого выдающегося испанского художника — Сальвадора Дали, любимыми художниками которого были Босх и Гойя.

В обширной литературе, посвященной жизни и творчеству Дали, художника называют «загадочным», «мистическим», «фантастическим» автором живописных полотен. Его картины, как и сновидения, нуждаются в детальном истолковании, декодировании.

В ряде своих мистических произведений Дали стремится воссоздать спонтанность сновидения, пересказывает в художественном полотне сон, акцентируя отдельные элементы сновидений и сообщая сну некоторую последовательность и структурность. Нередко картины художника строятся как толкование, комментирование сновидений как набора определенных образов-символов, используемых в мифологии. Одна из известных картин Дали носит название «Сон, вызванный полетом пчелы вокруг граната за секунду до пробуждения».

Таким образом, тема мистического и тема сна широко представлены в западноевропейской живописи.

Помимо изобразительного искусства тема сна также широко представлена в музыке, литературе, кино и танцевальном искусстве в различных эпохах и культурных традициях: «Послеполуденный сон фавна», «Сон в летнюю ночь», «Спящая красавица», «Сказка о спящей царевне», «Полеты во сне и наяву». Сон Татьяны в «Евгении Онегине» логично встраивается в культурное тематическое пространство сна, широко представленное в русской литературе: «Белая гвардия» М.А. Булакова, «Обломов» И.А. Гончарова, «Гроза» Н.А. Островского, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского.

Важность сцены-фантазмагии сна из пятой главы «Евгения Онегина» для автора текста подтверждает и тот факт, что в пушкинском творческом наследии представлен рисунок к XVII строфе — скачущая мельница, череп на гусиной шее.

Рисунок поэта был опубликован Б.В. Томашевским вместе с замечаниями и правками А.С. Пушкина для отдельного издания первой части романа [12].

Поскольку сцена сна Татьяны является семантико-синтаксическим и смысловым единством, то данный фрагмент поэтического текста может быть рассмотрен в контексте переводоведения как самостоятельная единица перевода.

Известно, что выделение единиц перевода относится к одной из самых дискуссионных и сложных проблем современной теории перевода. Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне отмечали, что «поиск операционных единиц является одной из процедур всякой науки, а часто и самой спорной. Так же обстоит дело и в переводе» [19].

В течение более пятидесяти лет, прошедших после выхода в свет известной монографии канадских ученых, вопрос о единице перевода так и не получил однозначного решения в науке о переводе [2. С. 247—263].

В современных переводоведческих исследованиях неоспоримо признается факт существования такой категории, как «единица перевода», обладающей онтологической реальностью и существующей сущностью. В настоящей работе используется традиционное определение единицы перевода как динамической, процессуальной единицы, относительно которой переводчик принимает решение на перевод [7. С. 79].

К единицам перевода может быть отнесена любая языковая или речевая единица. Одной из таких единиц выступает семантическая ситуация, которая предполагает, что «...смысл предложения не есть сумма значений составляющих его слов, это некое особое образование, имеющее собственную организацию, диктующее свои требования лексике и морфологическим формам, заставляя их выступать в тех или иных значениях, а иногда «навязывая» как будто бы им не свойственные» [14. С. 4].

Сопоставление оригинала и перевода художественного текста эмпирически показывает, что семантическая ситуация и репрезентирующие ее предикаты и актанты в случае успешного перевода преимущественно изоморфны и симметричны. Одновременно с этим в тексте-переводе присутствует регулярная асимметрия, детерминированная, с одной стороны, актуализированными связями в самом тексте, когда в переводе на уровне лексем появляются добавления/опущения семантических компонентов оригинала, обусловленные системными различиями языков, мастерством и личным опытом переводчика, а с другой — объективными различиями культур, участвующих в процессе перевода [9]. К наиболее важным актантам семантической ситуации, сохранение которых в переводе обеспечивает его успешность, относится субъект. Сон Татьяны с позиций семантического синтаксиса может быть рассмотрен как семантическая ситуация.

В семантической ситуации сна Татьяны субъектами являются мистические участники сцены-фантазмагии, Онегин (Хозяин) и сама героиня романа. Поскольку мистические существа представлены только в сцене сна Татьяны, то лексические единицы, номинирующие данных существ, играют важнейшую роль в создании общей мистической атмосферы сна. Персонажи ведьминского шабаша фантастичны: *чудовища; один в рогах с собачьей мордой; другой с петушьей голо-*

вой; ведьма с козьей бородой; остов; карла с хвостиком; полужуравль; полукот и динамичны: рак катается на пауке, череп в красном колпаке вертится, мельница пляшет и машет крыльями.

Сопоставительный анализ оригинала и нескольких современных переводов на английский, немецкий и испанский языки позволяет проанализировать лексико-семантическую и культурную симметричность мистической сцены из сна Татьяны. Выбор переводящих языков определен принадлежностью данных языков к европейским культурам, имеющим общую культурную основу. Современность переводов (конец XX — начало XXI в.) позволяет исследовать симметричность русского оригинала и иноязычных переводов, разделенных не только лингвокультурными, но и временными границами. В данном контексте важный смысл приобретает суждение М.П. Алексеева о том, что «повторные усилия переводчиков приблизиться к пушкинскому тексту должны иметь в виду постоянное, методически возобновляемое намерение воспитать в иностранном читателе Пушкина возможность восприятия самого подлинника...» [1. С. 286].

Источником английского материала стал один из последних стихотворных переводов романа (2001 г.), выполненный Дж.Р. Леджером [16]. Немецким материалом послужил перевод 1980 г. Р.-Д. Кайля [17], являющийся двенадцатым переводом романа на немецкий язык и отмеченный в 1983 г. премией немецкой академией языка и поэзии. Испанский перевод выполнен И. Черновой [18].

В английском переводе пушкинский бестиарий воспроизведен практически полностью:

monsters; one has horns and a dog-like face; another with head like a cockerel; a witch with a goatish beard is spitting; a skeleton here all prim and proper; a dwarf with a tail; half a crane; half a cat; a lobster is seated upon a spider; a goose-neck has a skull as rider, wearing a red night-cap; a windmill dances and does the splits, waving its sails with creak and crack.

Сохранив при переводе всех мистических персонажей пира, Дж.Р. Леджер допускает некоторые неточности в их характеристиках.

В английском переводе появляются очевидные семантические добавления и опущения (потери). Так, собачья морда заменена в переводе на лицо собаки, петух становится молодым петушком, рак — морским раком (лобстером), ведьма не только имеет козью бороду, но и плюется, череп и гусиная шея перестают быть единым мистическим существом, созданным из несоединимых деталей, а колпак становится колпаком ночным.

В предисловии к первому изданию анализируемого немецкого перевода отмечалось, что данный перевод удачно сочетает филологическую точность с тонким художественным чутьем и владением всеми выразительными средствами немецкого языка.

В переводе представлены следующие участники разбойничьего пира:

сидят чудовища кругом — Sitzt in abscheulichem Gemisch Der Ungeheuer grause Sippe (дословно: сидит в отвратительном собрании огромный клан мерзких чудовищ); *один в рогах с собачьей мордой — Der hundeschnäuzich mit Geweih* (собачьемордый

с оленьими рогами); *другой с петушьей головой* — *ein Hahn mit Kropf* (петух с зобом); *ведьма с козьей бородой* — *mit Ziegenbart die böse Fey* (с козьей бородой злая фея); *остов чопорный и гордый* — *in stolzer Pose ein Gerippe* (в гордой позе скелет); *карла с хвостиком* — *ein Zwerg mit Schweif* (карлик с длинным хвостом); *полужуравль* — *ein Kranichhals* (журавлиная шея); *полукот* — *Katzenkopf* (кошачья голова); *рак верхом на пауке* — *ein Krebs auf einer Spinne sitzt* (рак сидит на пауке); *череп на гусиной шее вертится в красном колпаке* — *ein Totenkopf mit Zahneblecken dreht sich im Kreise rotbemüht* (мертвая голова со сверкающими зубами вертится в круге одетая в красную шапку); *мельница вприсядку пляшет и крыльями трещит и машет* — *mit Flügelschlag auf krummem Bocke tanzt eine Mühle in der Hocke* (с хлопаньем крыльев и искривившись танцует мельница на корточках).

Все субъекты семантической ситуации оригинала в переводе Р.-Д. Кайля сохранены, но в тексте перевода нарушен как порядок появления персонажей (субъект с петушьей головой перенесен в конец строфы), так и многие детали, которые характеризуют мистических персонажей сна. Рога существа с собачьей мордой конкретизируются в переводе как оленьи рога; мистическое существо с петушьей головой становится петухом с зобом; ведьма получает дополнительную характеристику злого существа; остов характеризуется только как гордый и утрачивает характеристику чопорности; хвостик карлы становится длинным; два отдельных существа (полужуравль и полукот) объединяются в переводе в одно нереальное существо — журавлиная шея с головой кошки (кот в немецком переводе заменен на кошку); череп становится мертвой головой со сверкающими зубами и утрачивает гусиную шею и колпак (остроконечный колпак заменен на шапку).

Сопоставительный анализ русского оригинала и испанского перевода показал, что испанские лексические единицы, отображающие чудовищ из сна Татьяны, с высокой степенью точности передают в переводе всех мистических существ пушкинского bestiaria и их отличительные характеристики:

monstrous; uno, con cuernos y hocico de perro; otro, con cabeza de gallo; una bruja con barba de chivo; un arrogante y afectado esqueleto; un enano con cola; un animal medio grato, medio grulla; un cangrejo montado sobre una araña; una calavera en el cuello de un ganso; el molino que baila la prisiadka y agita sus aspas con tremendo crujido.

Проведенный сопоставительный анализ русского оригинала и английского, немецкого и испанского переводов важного фрагмента пушкинского текста, описывающего мистическую сцену пира чудовищ из сна Татьяны, позволяет сделать вывод о том, что рассмотренные фрагменты поэтического текста обладают различной степенью симметричности.

Наиболее симметричным русскому оригиналу в лексико-семантическом плане является испанский перевод, который может быть охарактеризован как подстрочник.

В английском и немецком переводах представлены лексико-семантические добавления и опущения, которые обеспечивают определенную асимметричность переводов и оригинала. Определенная лексико-семантическая асимметричность немецкого и английского переводов не доминирует над очевидной симметрич-

ностью данных переводов и существенно не влияет на передачу мистического смысла русского оригинала в иноязычных переводах.

Рассмотренные выше субъекты семантической ситуации разбойничьего пира олицетворяют собой универсальных персонажей национальных демонологий. В перечне субъектов представлены как прямые номинации мифологических одушевленных и неодушевленных существ, обладающие регулярными негативными характеристиками и символизирующие потусторонние силы, уродство, смерть (*ведьма, карла, остов, череп*), так и символические зоонимы (*паук, собака, кот, журавль, коза*).

Символы-зоонимы обладают амбивалентными значениями, также имеющими преимущественно негативные коннотации. Так, *коза/козел* символизирует похоть и зловоние, нечистоту, дьявола и сопровождает ведьм (примером может служить Эсмеральда и ее козочка в «Соборе Парижской Богородицы» В. Гюго). *Собака* нередко является проводником в мире мертвых. *Паук* — хитрость и злость. Душа спящего человека в образе паука может покинуть тело. Символическая амбивалентность характеризует и *мельницу*. Это двойной символ центра жизнедеятельности и нечистого пространства. У славян считалось, что мельник может превратиться в черта.

Таким образом, как в русском оригинале, так и в английском, немецком и испанском переводах использованные слова-символы создают аналогичное негативное мистическое пространство и обеспечивают культурную симметричность сопоставляемых текстов. Именно культурная симметрия символов позволяет читателям переводов постичь сложный смысловой комплекс, представленный в пятой главе «Евгения Онегина».

Лексико-семантическая симметрия и культурная симметрия семантической ситуации сна Татьяны находятся в отношении дополнительности, обеспечивающей как дискретностью языковых единиц, номинирующих мистических существ в русском оригинале и в переводах, так и континуальностью мышления автора, порождающего глубокий мистический смысл поэтического текста, и мышления читателей данного текста, которые декодируют авторский смысл при восприятии.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алексеев М.П.* «Евгений Онегин» на языках мира // Мастерство перевода. — М.: Советский писатель, 1964. — С. 273—286.
- [2] *Гарбовский Н.К.* Теория перевода. — М.: Изд-во МГУ, 2004.
- [3] *Лотман Ю.М.* Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. — СПб.: Искусство, 1995.
- [4] *Марейниссен Р.Х.* Иероним Босх. Художественное наследие. — М.: Международная книга, 1998.
- [5] *Маркович В.М.* Сон Татьяны в поэтической структуре «Евгения Онегина» // Болдинские чтения. — Горький: Волго-Вятское книжное изд-во, 1980. — С. 25—47.
- [6] *Матюшенко А.Г., Панков, Ф.И.* Сон Онегина как элемент «зеркальной композиции» романа в стихах А.С. Пушкина // Русская словесность. — 2006. — № 1. — С. 38—41.

- [7] *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. — М.: Московский лицей, 1996.
- [8] *Печерская Т.И.* Сон Онегина (сюжетная семантика балладных и сказочных мотивов) // Роль традиции в литературной жизни эпохи. Сюжеты и мотивы. — Новосибирск: ИФ СО РАН, 1995. — С. 62—69.
- [9] *Разумовская В.А., Тарасенко В.Е.* Ситуация винопития: семантика и перевод (на материале романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и японского перевода) // Язык, коммуникация и социальная среда. — Вып. 8. — Воронеж: Наука-ЮНИПРЕСС, 2010. — С. 154—162.
- [10] *Резчикова И.В.* Символика в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» (сон Татьяны) // Филологические науки. — 2001. — № 2. — С. 23—30.
- [11] *Тархова Н.А.* Сны и пробуждения в «Евгении Онегине» // Болдинские чтения. — Горький: Волго-Вят. кн. изд-во, 1982. — С. 52—62.
- [12] *Томашевский Б.В.* Поправки Пушкина к тексту «Евгения Онегина» // Временник Пушкинской комиссии. — Т. II. — М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1936. — С. 8—11.
- [13] *Шанур М.И.* Сон Татьяны: ритм—синтаксис—смысл // *Philologica*. — 1999—2000. — Т. 6. — № 14/16. — С. 351—360.
- [14] *Шмелева Т.В.* Семантический синтаксис. Текст лекций. — Красноярск: Изд-во Красноярского государственного университета, 1994.
- [15] *Эмерсон К.* Татьяна // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. — 1995. — № 6. — С. 31—47.
- [16] *Ledger G.R.* Pushkin's Yevgeny Onegin. A dual language version. English translation. — Oxford: Oxquarry Books, 2001.
- [17] *Kiel R.-D.* Alexander Puschkin. Jewgeni Onegin. Roman in Versen. — Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 1999.
- [18] *Tchernova I.* URL: <http://www.todoebook.net/ebooks/NovelaClasica/Alexander>
- [19] *Vinay J.-P., Darbelnet J.* Stilistique comparée du français et de l'anglais. Methode de traduction. — Paris: Didier, 1958.

RUSSIAN MYSTERY OF “EUGENE ONEGIN” IN MODERN TRANSLATIONS: ENGLISH, GERMAN AND SPANISH PARALLELS

V.A. Razumovskaya

Siberian Federal University
Svobodny prospekt, 79, Krasnoyarsk, Russia, 660041

The article deals with the research of the universal category of symmetry in the aspect of literary translation. The study of symmetry relations between the original text and its translation implies the determination of the symmetrical elements of different levels which are the units of translation. The modern translations of “Eugene Onegin” into some European languages provide the material for the analysis.

Key words: national culture, intercultural interaction, semantic and syntactic unity, mystic sense.

ФОРМЫ *ТЫ/ВЫ* ОБРАЩЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ КОРПОРАТИВНОМ ЭТИКЕТЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

С.А. Шейпак

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности функционирования обращения *ты/Вы* в корпоративном этикете французских компаний в контексте полилога культур профессионального общения.

Ключевые слова: профессиональное общение, национальная культура, корпоративная культура, статус, дистанция общения, форма обращения, корпоративные ценности, корпоративные нормы.

Сфера профессиональной коммуникации стала в последнее время намного более динамичной и мультикультурной. Эту сферу можно сравнить сегодня со своеобразной экспериментальной лабораторией, в которой активно идут процессы неологизации. Поскольку большая часть профессиональной коммуникации сегодня происходит в сети Интернет, то появляются новые, стилистически маркированные формы общения, и, следовательно, идут процессы кодификации новых форм. И во всех без исключения ситуациях профессионального общения важным фактором, определяющим стратегии коммуникативного поведения, является полилог культур.

На Западе исследования прагматических аспектов международного профессионального общения ведутся уже несколько десятилетий (G. Fisher, E.T. Hall, J. Holmes, D. Hymes, H. Reed, G. Hofstede, R. Lewis, P. D'Iribarne, A. Wierzbicka), однако в России опыт кросс-культурного взаимодействия в профессиональной сфере не столь продолжителен, и исследования в этой области касаются, в основном, англоязычного общения (Т.В. Ларина, И.А. Стернин, Т.Н. Персикова, В.А. Спивак, Т.С. Самохина, Ф.А. Кузин, Л. Виссон, Д.Б. Гудков, Ю.Б. Кузменкова, О.А. Леонтович, А.В. Павловская). Вопросы же, связанные с сопоставлением особенностей общения во французской и русской деловой культуре, остаются недостаточно исследованными.

Одним из отличий франкоязычного общения от англоязычного, с которым сталкиваются представители русской деловой культуры, является необходимость выбора формы обращения к собеседнику на *ты* или на *Вы*. Как отмечает Н.И. Формановская, уместное использование *ты/Вы* формы, адекватное комплексу ситуативных и социально-узуальных условий, определяется глобальными правилами общения, но в то же время специфично для каждой национальной культуры, поскольку является, в первую очередь, средством выражения социального статуса [6. С. 79]. В профессиональной сфере общения статус относится к одному из базовых понятий, закрепленных, в первую очередь, эксплицитно в иерархической

структуре организации. Важным представляется понять, какие традиции и нормы определяют выбор формы обращения на *ты* или на *Вы* в русской и во французской деловых культурах и каковы культурно-обусловленные различия в понимании этих норм.

Полилог культур в профессиональном общении внутри французских компаний

Остановимся сначала на особенностях кросс-культурного общения во французских компаниях, работающих на международном рынке.

С одной стороны, в эпоху глобализации, когда весь деловой мир, казалось бы, должен общаться на английском языке, многие французские компании, заняв лидирующее положение на международном рынке, сохраняют французский язык как основной язык профессиональной коммуникации (*Renault, Michelin, L'Oréal, Auchan*). Но даже те компании, которые отдали предпочтение в профессиональной сфере английскому языку (*Total, BSG, AXA*), считают необходимым для своих сотрудников вне Франции знание французского языка как важного фактора консолидации команды и формирования корпоративного духа (*esprit de corps*).

Следовательно, в профессиональном общении будут взаимодействовать нормы, стереотипы и представления, характерные для трех пластов культуры:

- французской культуры;
- корпоративной культуры компании;
- национальной культуры сотрудника.

Для сотрудников этих компаний будет вполне обоснованным говорить о полилоге культур.

Однако для многих компаний ситуация может еще более усложниться, если их область деятельности настолько своеобразна, что в данной профессии выработался свой собственный стиль взаимоотношений, свой собственный кодекс профессиональной чести. Так понимаемая профессиональная культура не будет совпадать с корпоративной, поскольку в данной ситуации речь идет о культурной самоидентификации по отношению к определенному роду деятельности, а не организации, которая этой деятельностью занимается [15. С. 53]. Для таких сфер деятельности, как, например, журналистика или медицина, в полилоге культур появится еще один, четвертый культурный пласт, связанный с профессиональной культурой.

Социолог Герт Хофстед, предложивший критерии для анализа культурных особенностей различных стран, сформулировал одно из возможных определений культуры как коллективного программирования мыслей, которое отличает одну категорию людей от другой [4. С. 50].

Исходя из данного определения, становится понятно, что если в профессиональном общении взаимодействуют три или четыре пласта культуры, такой процесс неявного программирования значительно усложняется. На французские национальные стереотипы представлений о статусе и лидерстве, о времени, о способах взаимодействия накладываются стереотипы, сформированные корпоративной культурой каждого предприятия [4. С. 25; 9. С. 46].

В корпоративной среде поведение каждого сотрудника становится еще более детерминированным, так как внутри одной национальной культуры различные французские компании сознательно вырабатывают свою систему убеждений (*Мы являемся лидерами в... / Наше призвание это... / Основу нашей деятельности составляет...*), свою систему ценностей (*открытость, скорость принятия решений, отношения с клиентами*). «Корпоративная культура развивается во времени подобно национальным или этническим культурам и таким же образом вырабатывает свои ценности и поведенческие нормы» [5. С. 80].

Следовательно, в различных французских компаниях российские сотрудники в рамках полилога культур сталкиваются с различными нормами поведения, эксплицитными или имплицитными. И эти нормы будут ими осознаваться через призму своей национальной культуры. То есть российские сотрудники будут трактовать корпоративные нормы, определяющие выбор обращения на *ты* или на *Вы*, опираясь на принятые в русской культуре прагматические значения *ты* и *Вы*. Чтобы судить о том, каким образом условности выбора между *ты* и *Вы*, имеющие глубокие корни во французской культуре, находят отражение в корпоративном этикете французских компаний, нужно понять, каков вклад национальной французской культуры в полилог культур профессионального общения.

Вклад французской культуры в полилог культур

Британский лингвист и специалист в области кросс-культурного общения Р.Д. Льюис, описывая особенности функционирования и взаимодействия национальных деловых культур в международном бизнесе, начинает главу, посвященную французскому бизнесу, следующим наблюдением: «*Французский народ живет в своем собственном мире, центром которого является Франция*».

Далее Льюис говорит о непоколебимом убеждении французов в том, что именно их страна задала стандарты во многих областях, в демократии, государственном и законодательном управлении, философии, науке, и что другие народы, имеющие свои нормы, отличные от французских, «*должны многому научиться, прежде чем правильно поймут эти вещи*» [4. С. 281].

Для того чтобы другие народы могли научиться этому правильному пониманию, в середине XX в. одним из направлений французской внешней политики стала реализация пятилетних планов по распространению французского культурного влияния за пределами Франции — *plan quinquennal de l'expansion de l'action culturelle à l'étranger* [12. С. 318].

Столь высокая оценка своей собственной культуры в сопоставлении с другими, характерная для Франции, заставляет предположить, что французским компаниям будет свойственен в значительной степени культурный этноцентризм. Для того чтобы убедиться в справедливости данного предположения, рассмотрим, каким образом идея национальной идентичности выражена в работающих на российском рынке компаниях.

Французские компании на своих корпоративных интернет-сайтах обязательно создают раздел, посвященный истории их создания и легендарной фигуре основателя, что подтверждает замечание Р. Льюиса о том, что «французы поглощены

своей историей». Подобной исторической справки невозможно найти на многих сайтах англоязычных компаний, более ориентированных на представление своей коммерческой деятельности (*Appel, IBM, Cisco*).

Например, на сайте французской нефтегазовой компании *Total* в таком разделе можно не просто познакомиться со знаменательными вехами в истории фирмы, но даже увидеть нотариальную справку 1920 г. о финансовой сделке, благодаря которой был создан *Total*.

А программный документ крупнейшей компании по производству шин *Michelin* «*Charte Performance et Responsabilités 2002*» начинается рассказом об истории создания группы *Michelin* из маленького предприятия в провинции Овернь «*C'est parce que une petite Enterprise d'Auvergne a voulu, il y a bien longtemps, répondre au besoin du client... que notre aventure a commencé*».

Группа *Auchan* формулирует свою основную задачу в отношении российских специалистов компании как обучение «для предоставления им максимальной ответственности и автономности вплоть до возможности стать акционерами АШАН».

Такая формулировка неявно подчеркивает, что эти важные качества у российских сотрудников априори отсутствуют. Впрочем, глава группы *Auchan*, строго соблюдая семейные традиции, не только заявлял «*Au dirigeant l'action, au propriétaire le contrôle*», но и на деле предоставлял большие полномочия директорам местных магазинов по всему миру.

Однако, проводя политику экономической децентрализации, глава группы *Auchan* предусмотрел жесткий контроль со стороны Наблюдательного Совета (*Conseil de Surveillance*), который должен гарантировать соблюдение тех ценностей, которые были заложены основателем компании при создании первого супермаркета и с тех пор являются основополагающими в отношении с клиентами, партнерами и своими сотрудниками.

Генеральный директор автомобильной компании *Renault* с 1992 по 2005 г. Louis Schweitzer в официальных выступлениях не раз подчеркивал, что корпоративные ценности предприятия пронизаны духом французской национальной идентичности: «*Renault, en affirmant son identité culturelle, enracinée en France, en même temps que sa capacité d'innover, marque sa différence dans un monde où les consommateurs cherchent à exprimer leur identité et refusent, à des degrés divers, un conformisme imposé*». Именно метафору «*racines françaises*» он настойчиво повторял каждый раз, когда речь заходила о ценностях *Renault* «*des valeurs propres que l'entreprise a nourries tout au long de son histoire: invention technique, esprit de conquête, esprit d'équipe, racines françaises*».

В заявлениях его приемника Карла Госна, сделанных по поводу слияния *Renault* и японской компании *Nissan*, еще более, чем в целях группы *Auchan*, звучит стремление к французской культурной экспансии в отношении новых филиалов *Renault* «*Chez Nissan, j'ai pu faire changer les mentalités*».

Он, не колеблясь, заявляет о культурной революции, необходимой для мотивации новых сотрудников компании, не привыкших еще к методам работы в *Renault*.

Приведенные примеры показывают, насколько для французских компаний в полилоге культур значительным оказывается влияние национальной культуры. Следовательно, выбор формы обращения на *ты* или на *Вы* в профессиональном франкоязычном общении будет во многом определяться нормами, выработанными во французской культуре.

Формы Ты/Вы обращения во французской культуре

Традиционно выбор в обращении *ты/Вы* формы маркирует установление и поддержание иерархических отношений, сокращение или увеличение дистанции общения, выражение уважения или неуважения к собеседнику. Нюансы взаимоотношений с собеседником, определяемые этим выбором, всегда являлись предметом пристального внимания со стороны всех слоев общества. Сам способ обращения к собеседнику во французском языке был зафиксирован самостоятельными лексическими единицами — глаголами *tutoyer* — обращение на *ты*, *vouvoyer* — на *вы*, и именами существительными *tutoiement/vouvoiement*. Словари датируют появление этих глаголов XIV в. [2]. На протяжении веков руководства по «*Savoir-vivre*» фиксировали традиции, сменявшие друг друга, иногда искореня существовавшие ранее, иногда добавляя новые правила к уже принятым в обществе.

Во французском языке именно форму обращения на *Вы* называют формой вежливости (*vous de politesse*).

В Энциклопедии Дидро и Д'Аламбера подчеркивается, что французский язык выработал особую форму обращения, основанную на синекдохе, позволяющую выразить почтение к собеседнику.

Одновременно отмечается, что форма *ты* может в зависимости от ситуации выразить как меньшее почтение, так и искреннее отношение [18]. Поэтому было бы правильнее говорить о маркированности/нейтральности форм обращения *ты/Вы* [13. С.13].

Неточность обозначения *Вы* как формы вежливости подчеркивает логичность эксплицитного предложения перейти на *ты* «*Tutoyons-nous!*» и нелепость для обычной коммуникативной ситуации предложения «*Vouvoyons-nous!*».

Такое предложение будет свидетельствовать о коммуникативной неудаче и может оказаться допустимым, только когда оба собеседника, привыкших к обращению на *ты* в неофициальной ситуации, осознают необходимость перейти на *Вы* в официальной обстановке.

Начиная со второй половины XX в. французский этикет ориентирован на гибкость в выборе формы обращения, которая полностью определяется заданной коммуникативной ситуацией. Так, руководства по «*Savoir-vivre*», ссылаясь на гибкость норм и отсутствие общих правил, не обсуждают проблему выбора формы обращения *ты/Вы* для профессиональной сферы. Они ограничиваются лишь указанием на недопустимые ситуации [10. С. 126; 16. С. 32].

Если при обращении к коллеге-мужчине распространенным является обращение на *Вы* лишь по фамилии «*Dubois, apportez-mois ce dossier, s'il vous plaît*»,

то фамилии коллеги-женщины всегда предшествует *Madame* или *Mademoiselle*: «*Madame Dubois, apportez-mois ce dossier, s'il vous plaît*». Однако сохранить в обращении фамилию и обратиться на *ты* к коллеге-мужчине уже недопустимо:

— *Dubois, apporte-mois ce dossier, s'il te plaît*.

Особо подчеркивается, что обращение *Monsieur Dubois*, часто употребляемое в профессиональном контексте, недопустимо для повседневного общения.

Сегодня часто нормативным требованием для выбора формы *ты/Вы* является симметричность обращения, независимо от того, какой форме отдано предпочтение, *ты* или *Вы*. В определенных ситуациях общения невежливо сохранять дистанцию, продолжая обращаться к собеседнику на *Вы*, и именно форма *ты* является единственной приемлемой [7. С. 253]. Обращение на *ты* будет реализовывать стратегии позитивной вежливости в соответствии с моделью Brown&Levinson, демонстрируя не только стремление к сотрудничеству, но и симпатию к собеседнику [3. С. 156].

Вклад корпоративной культуры в полилог культур

Несмотря на культурный этноцентризм французских компаний, их корпоративный стиль нельзя охарактеризовать как монокультурный в классификации Р.Р. Harris, Р.Т. Moran [14]. Собственная корпоративная культура каждой компании будет определять характер культурного взаимодействия внутри компании.

Не останавливаясь подробно на сложном процессе определения компонентного состава такого сложного понятия, как корпоративная культура, отметим лишь, что большинство исследователей (С.П. Роббинс, Э. Шейн, Дж. Коттер и Дж. Хескетт, М. Лоуиса, С. Сиела и Дж. Мартина, М. Пауэрс, Т. Дила и А. Кеннеди) выделяет два основных его аспекта — систему ценностей и модели поведения, объединяющие сотрудников для достижения организационных целей.

Часто сильное влияние на ценности компании оказывает харизматичная фигура ее создателя, его концепция развития бизнеса [9. С. 58; 5. С. 90].

Именно основатель компании в соответствии со своими ценностями и своей логикой развития закладывает фундамент корпоративной культуры — «комплекс разделяемых всеми поведенческих норм, артефактов, ценностей, представлений и понятий, которые организация создает по мере того, как она учится преодолевать препятствия внутреннего и внешнего характера на пути к успеху и процветанию» [5. С. 88].

Ценности компании определяют не только стратегии производственной деятельности, но и кадровую политику, стиль взаимоотношений между сотрудниками. Эти ценности способствуют выработке определенных моделей поведения. Усвоенные всеми сотрудниками ценности и модели поведения создают своеобразие компании по отношению к окружающему миру.

Так, например, группа *Total* в документе под названием *Code de conduite* подчеркивает, что соблюдение этических ценностей и принципов «*respect, responsabilité, exemplarité*» является залогом экономического роста компании.

Michelin, видя свою задачу в содействии социальному прогрессу, основой своей системы ценностей выбирает «*respect*», что предполагает не только взаимо-

уважение между клиентами, сотрудниками и акционерами, но и бережное отношение к окружающей среде и истории: «*Respect des clients, Respect des personnes, Respect actionnaires, Respect de l'environnement, Respect des faits*».

У сотрудников группы *Auchan* корпоративный стиль поведения формируется благодаря атмосфере доверия, созданной ее основателем, которая выражается в следующих ценностях: «*simplicité, proximité, transparence*» [4. С. 63].

Руководители *Renault* считают, что основой корпоративной культуры является инновационная стратегия и высокий профессионализм. Как сформулировал один из руководителей компании, «*Chez Renault le plus grand risque serait de ne pas en prendre*» [9. С. 82].

Формы ТЫ/ВЫ обращения в корпоративном этикете французских компаний

Различные системы ценностей, сформированные внутри компании, накладываясь на обусловленный французской ментальностью стиль управления, будут влиять на способы выражения иерархических отношений. Они будут реализовываться в повседневном деловом общении представления о статусе, о дистанции общения. Причем влияние национальной культуры будет всегда имплицитно, поскольку действует на уровне коллективного программирования мыслей в определении Хофстеда [9. С. 55], тогда как влияние корпоративной культуры может эксплицитоваться, в частности, при выражении представлений о статусе в выборе *ты/Вы* формы обращения.

Так, например, «Кодекс деловой этики» компании *L'Oréal* обязывает «*быть вежливым: обращаться со своими коллегами так, как Вы бы хотели, чтобы они обращались с Вами*». Данная формулировка означает, что корпоративный этикет при выборе *ты/Вы* формы обращения, следуя традициям французской культуры, ориентирован на гибкость норм.

Однако существуют французские компании, которые выбирают форму *ты* как единственную форму обращения для своих сотрудников независимо от иерархического статуса коммуникантов.

Одним из аргументов, определяющих этот выбор, становится стремление к демократизации стратегий менеджмента [9. С. 87].

Демократизм и универсальность формы *ты* служит важным консолидирующим фактором для сотрудников этих компаний. Например, группа *Auchan*, реализуя свою систему ценностей, заложенную легендарным создателем компании, «*simplicité, proximité, transparence*», в корпоративном этикете, выбрала форму *ты* как единственную форму обращения для своих сотрудников.

Другим важным фактором, определяющим отказ от формы *Вы* в корпоративном этикете многих французских компаний, независимо от иерархических различий, становится широкое распространение англо-саксонской модели общения. Еще одним аргументом в пользу выбора *ты*-формы может стать внутренняя логика профессии. Так, корпоративный стиль общения журналистов *AFP (Agence France Presse)* исключает форму *Вы*. Корпоративный дух компании, хотя и соче-

тается с ярко выраженным профессиональным индивидуализмом — характерной чертой самой профессии, настолько силен, что для ее успешного функционирования не нужен ни харизматичный лидер, ни традиционные стратегии менеджмента. Часто, работая в одиночку, с риском для жизни, журналисты *AFP* объединены высокой миссией: информировать объективно, быстро, достоверно. Обращение на *ты* стало для них одним из символов этой общности [9. С. 24].

Если причины отказа от формы обращения *Вы* в корпоративном этикете французских компаний могут быть различны, то к каким последствиям может привести выбор единственной формы обращения? Отвечая на этот вопрос, необходимо учесть, что в национальной культуре компании прагматическому значению этой формы всегда придавалось большое значение.

В международном бизнесе за французской деловой культурой закрепился стереотип автократичности [4. С. 110].

Высокий статус менеджера во французской компании ассоциируется с такими качествами, как элитарность, универсальность, авторитарность в принятии решений.

Для того чтобы подчеркнуть особый статус руководителя во французской культуре, в XX в. была выделена особая профессиональная категория *cadres*, чей корпоративный статус не имеет аналогов ни в одной другой национальной деловой культуре и сопоставим со статусом высшей французской аристократии [11. С. 99].

Обращение на *ты* как норма корпоративного этикета во французской компании будет стремиться примирить эти две противоположные тенденции. Одна основана на веками воспитанных представлениях о статусе во французской культуре. Вторая обусловлена новыми тенденциями корпоративного менеджмента.

И хотя менее формальная форма *ты* становится проявлением стремления к более тесному и эффективному взаимодействию между коллегами и партнерами, за этой внешне более демократичной формой скрываются сложные механизмы межличностного взаимодействия.

За французским *ты*, экспортируемым в рамках корпоративного этикета в филиалы компании по всему миру, стоят никаким образом не выраженные эксплицитно незыблемые представления о статусе, которые подразумевают отсутствие фамильярности в отношении руководителя и априори заданное уважение к иерархии.

Формы ТЫ/ВЫ обращения в корпоративном французском этикете в свете русской культуры

Чтобы понять, с какими проблемами в ситуации полилога культур могут столкнуться тысячи сотрудников, которые работают в российских подразделениях французских компаний, нужно сопоставить имплицитно выраженные представления о статусе во французской и русской культуре с эксплицитными нормами и правилами, выработанными каждой компанией.

Различия в культурных традициях при употреблении *ты/Вы* формы обращения во французской и русской культуре выражены в языке. В русском языке нет словарного эквивалента для французских стилистически нейтральных лексических единиц *tutoyer/vouvoyer*, поскольку русские глаголы *тыкать/выкать* стилистически маркированы. И, в отличие от *tutoyer*, *тыкать* имеет дополнительное прагматическое значение — нарушение ожиданий собеседника, рассчитывающего услышать *Вы* [1].

Возможным объяснением отсутствия русских словарных эквивалентов может быть долгое отсутствие в русской культуре необходимости выбора в обращении. Традиция употребления вежливого *Вы* закрепилась в русском языке значительно позднее, чем во французской культуре, лишь в XVIII в.

Как указывает «Словарь русского речевого этикета», эта форма обращения закрепилась в русском языке в «послепетровскую эпоху под влиянием западно-европейского, в частности немецкого и французского, речевого этикета» [17]. И поскольку русская культурная традиция эксплицитного выражения дистанции общения через формы обращения *ты/Вы* была выработана в значительной степени под влиянием французской, социолингвистические факторы, определяющие выбор *ты/Вы* формы обращения, будут одинаковы для двух культур: иерархический статус, социальный статус, степень знакомства, официальность ситуации, характер взаимоотношений коммуникантов. Поэтому как во французской, так и в русской культуре многие нормы при выборе *Вы*-формы обращения совпадают [6. С. 79—84].

Однако обращение на *ты* является культурно обусловленным. А. Вежицка относит именно форму *ты*, а не *Вы* к семантическим примитивам, но отмечает при этом, что прагматической эквивалентности в употреблении этой формы в различных языках может и не быть в силу различных культурных традиций [1]. Именно это отсутствие эквивалентности и наблюдается в русском и французском языках. Можно предположить, что на прагматическое значение *ты* в русской культуре повлияло существование на протяжении долгого времени единственной формы обращения.

В сравнении с французским обращение на *ты* в русском языке кажется собеседникам предпочтительной формой, лишь если общение происходит в неформальной обстановке. Отказ от формального *Вы* оценивается русскоязычными собеседниками как переход от нормативной к более фамильярной форме общения [8].

Официальность обстановки оказывает значительное влияние на выбор *Вы*-формы.

При отсутствии неофициальных отношений форма *ты* оценивается коллегами по работе как неуважительная, независимо от их статуса, начальника или подчиненного [2].

Для русской культуры характерна большая коммуникативная доступность, что способствует большей свободе и открытости в общении [3. С. 426].

Использование *ты* в российской корпоративной культуре будет восприниматься как «знак особой доверительности» [6. С. 84]. Обращение *ты* послужит

для российских сотрудников сигналом значительного сокращения социальной дистанции общения. Исходя из того факта, что у русских «личное пространство если не отсутствует, то является минимальным [3. С. 93], общение на *ты* позволит им рассчитывать не на формальную, а на реальную близость отношений с их французскими коллегами. Однако французы тщательно следят за соблюдением дистанции общения, четко разделяя социальную и личную сферы общения. Сокращение социальной дистанции общения со стороны российских коллег будет ими восприниматься как вторжение в их личную сферу, что всегда вызывает неприязненное отношение и желание дистанцироваться.

Выводы

Сопоставляя нормы употребления формы обращения во французской и русской культуре, можно предположить, что во французских компаниях, чей корпоративный этикет не предписывает своим сотрудникам ту или иную форму обращения, у российских специалистов не возникнет значительных культурно-обусловленных проблем в общении с французскими коллегами.

Корпоративный этикет этих компаний опирается на нормы, выработанные национальной французской культурой. В деловом общении российские коллеги скорее предпочтут сохранение *Вы*-форм при отсутствии неофициальных отношений.

Если нормы корпоративного этикета французских компаний не соответствуют французским культурным традициям, то различия в прагматической интерпретации обращения *ты* во французской и русской культуре могут привести к коммуникативным неудачам.

Выводы, которые были сформулированы в результате анализа одной из норм корпоративного этикета, а именно выражение дистанции общения через *ты/Вы* формы обращения, будут справедливы для всех аспектов корпоративной культуры.

Например, такие важные для корпоративной культуры понятия, как стиль управления и представления о лидерстве, будут зависеть от многих факторов, одним из которых будет стиль общения на *ты* или на *Вы*.

Говоря о ценностях компании, необходимо сопоставлять, что стоит в национальной культуре компании и национальной культуре сотрудника за такими базовыми категориями, как *respect, responsabilité, exemplarité, proximité*. Их семантический объем будет различаться в каждой национальной культуре.

Что касается моделей корпоративного поведения, то механизмы принятия решения и взаимодействия с клиентами также будут культурно обусловленными.

Для того чтобы российские сотрудники французских компаний могли выработать правильные стратегии поведения, не нарушая корпоративные нормы, основанные на системе ценностей и моделях поведения, выработанных в компании, они должны понимать, что эти нормы функционируют в контексте полилога культур. И лишь осознание различий в интерпретации корпоративных норм сквозь призму национальной культуры компании и национальной культуры сотрудника позволяет эффективно взаимодействовать в международном профессиональном общении.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вежбицкая А.* Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах / Thesis. — Вып. 3. — М., 1993. — С. 185—206.
- [2] *Жукова Т.С.* Диалогические коммуникации в бизнесе. Интернет-конференция. Обращение как инструмент построения эффективных диалогических коммуникаций. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/33435605>
- [3] *Ларина Т.В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. — М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
- [4] *Льюис Р.Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. — М.: Дело, 1999.
- [5] *Персикова Т.Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. — М.: Логос, 2008.
- [6] *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. — М.: Изд. ЛКИ, 2008.
- [7] *Coffen B.* Histoire culturelle des pronoms d'adresse. Vers une typologie des systèmes allocutoires dans les langues romanes. — Paris: Honoré Champion Ed., 2002.
- [8] *Claudiel Chantal* Signes, Discours et Sociétés. Interculturalité et intercommunication. — Les formes allocutoires dans le maintien des faces ou, gare à «vous». URL: <http://revue-signes.info/document.php?id=187>
- [9] *Devillard O. Rey D.* Culture d'entreprise: un actif stratégique. — Paris: Dunond, 2008.
- [10] *Denuelle S.* Le savoir-vivre. Guide pratique des bons usages d'aujourd'hui. — Paris: Larousse, 1992.
- [11] *D'Iribarne Ph.* Cultures et mondialisation. — Paris: Seuil, 1998.
- [12] *Foulon Ch.* André Malraux et le rayonnement culturel de la France. — P.: Editions Complexe, 2004.
- [13] *Maingueneau D.* Eléments de linguistique pour le texte littéraire. — Paris: Dunond, 2003
- [14] *Moshe Banai* The ethnocentric staffing policy in multinational corporations a self-fulfilling prophecy. The International Journal of Human Resource Management. — 1992. — Vol. 3. — Issue 3. — P. 451—472.
- [15] *Sainsaulieu R.* Sociologie de l'entreprise, Presses de la FNSP et Dalloz. — Paris, 1997.
- [16] 500 trucs pour mieux communiquer au travail. — Paris: Larousse, 2002.
- [17] URL: <http://www.gramota.ru> / А. Балакай. Словарь русского речевого этикета. — М.: АСТ-пресс, 2001.
- [18] URL: <http://fr.wikisource.org> / Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. — Vol. 15.
- [19] URL: http://histoire.total.com/FR/Chronologie_illustree
- [20] URL: <http://www.total.com/fr/groupe/presentation-du-groupe/principes-ethiques/code-conduite-900024.html>
- [21] URL: <http://www.michelin.com/corporate>
- [22] URL: <http://www.michelin.fr/lentreprise/michelin-monde>
- [23] URL: http://www.auchan.ru/ru/auchan_in_russia
- [24] URL: <http://www.asmp.fr/travaux/communications/2001/schweitzer.htm>
- [24] URL: http://www.lesechos.fr/ghosn_renault_nissan/ghosn_sommaire.htm
- [25] URL: http://www.loreal.com/_en/_ww/html/company/pdf/ethics_book_russian.pdf
- [26] Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р.И. Аванесова. — М., 1998.
- [27] Dictionnaire étymologique de la langue française. — Paris: Larousse, 1938.

**THE FORMS «ТЫ—ВЫ»
OF ADDRESS IN THE FRENCH CORPORATIVE ETIQUETTE
IN COMPARISON WITH RUSSIAN LANGUAGE**

S.A. Sheypak

Department of Foreign Languages
The Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyses how Russian employees of French companies would realize the form of address prescribed by the organizational culture of the company.

Key words: professional communication, national culture, organizational culture, status, distance of communication, form of address, organizational values, organizational norms.

СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В НЕМЕЦКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ (на примере Народной высшей школы Земли Северный Рейн — Вестфалия)

С.Е. Боброва, Е.Д. Боброва

Кафедра иностранных языков
Кафедра общего и русского языкознания
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается феномен народных высших школ Германии (народных университетов) как уникальных учреждений свободного непрерывного образования взрослых. НВШ, основанные на долгой исторической традиции гражданских инициатив, преследуют цель развития личностных и гражданских ценностей вне зависимости от возраста и достатка учащихся. Авторы, посетившие одну из НВШ, анализируют учебные программы по иностранным языкам, нацеленные на решение актуальных проблем современного немецкого общества в условиях общеевропейской интеграции.

Ключевые слова: НВШ (Народная высшая школа), образование взрослых/продолженное образование, история, цели, роли, функции образования взрослых, место НВШ в системе образования современной Германии, иностранные языки в НВШ.

Дважды, в 2009 г. и 2011 г., авторы посетили Народную высшую школу (Volkshochschule) города Билефельд, расположенного в земле Северный Рейн-Вестфалия, ФРГ.

В цели нашей поездки входило изучение опыта преподавания английского языка в рамках НВШ в условиях ограниченного количества аудиторных занятий. Во время первого посещения нас принял руководитель отделения иностранных языков, доктор Вольфганг Риддер (J. Wolfgang H. Ridder), который ознакомил нас с местом и ролью Народной высшей школы (далее — НВШ) в системе образования Германии, а также со спецификой преподавания иностранных языков в данных образовательных учреждениях. Наше второе посещение состоялось на основе официального приглашения от НВШ с целью изучения этой специфики изнутри. В течение трех недель мы принимали непосредственное участие в учебном про-

цессе в группах разных уровней, на экзаменах по английскому языку Кембриджского университета уровней CAE и CPE. Мы также обсудили некоторые вопросы, заинтересовавшие нас, с преподавателями и руководством подразделения.

Мы часто слышали во время нашего визита, что мы находимся в «школе постоянной нехватки времени». Действительно, в НВШ занимаются в свободное от работы время взрослые люди, которым в свое время по разным причинам не удалось заняться данными предметами, в том числе и общеобразовательными. Среди предлагаемых для изучения тем — «Общество и политика», «Окружающая среда», «Педагогика», «Культура», «Искусство/Творчество», «Ремесла/Рукоделие», «Здоровье/Спорт», «Языки», «Работа», «Профессия», «Информационные технологии», «Базовое образование» (с получением аттестата о полном среднем образовании), «Кулинария», «Интеграция/Немецкий язык как иностранный».

В ФРГ НВШ относятся к важнейшим и наиболее популярным учебным центрам для взрослых, как в силу предлагаемых курсов и учебных графиков, так и в силу финансовой доступности. Они относятся к системе открытого продолженного образования, ориентированной на образовательные потребности широкого круга участников с разным уровнем подготовки для достижения общей пользы. НВШ поддерживаются государством и финансируются из федеральных и земельных бюджетов в соответствии с законодательством об образовании взрослых.

Для того чтобы лучше понять цели и специфику преподавания иностранных языков в рамках НВШ, рассмотрим вкратце вопрос о месте НВШ в системе образования современной Германии. По сути дела, речь идет о немецкой модели образования взрослых, которая стала равноправной составной частью общенациональной системы образования. Земля Северный Рейн-Вестфалия является в некотором отношении авангардом одной из разновидностей этой модели. В частности, первый специальный закон 1953 г. о предоставлении государственных дотаций НВШ был принят именно здесь, оставаясь вплоть до 1970 г. единственным законом подобного рода на всей территории ФРГ.

Система образования взрослых в Западной Европе зародилась в конце XVIII — начале XIX в. под влиянием запросов формирующегося индустриального общества и гуманистических идей Просвещения.

Конкретные национальные модели этой системы складывались в первую очередь под давлением гражданских инициатив снизу, на основе цеховых союзов, церковных коммун, просветительских кружков, разнообразных народных движений и либерально-буржуазной филантропической деятельности. Все эти движения возникли в результате осознания общественностью недостаточности учреждений формального образования того времени.

В целом, неформальные гражданские инициативы были направлены на решение задач социальной мобильности в условиях усложняющегося общества. Ставились цели ликвидации неграмотности, формирования новых производственных навыков и умений, развития гражданской культуры, шире — сохранения и передачи духовных ценностей, формирования свободного, равноправного гражданина нового общества, обладающего современными экономическими знаниями и активно вовлеченного в общественные процессы.

Германский региональный вариант НВШ возник на основе двух традиций: скандинавской (Дания, Швеция) и британской.

Скандинавская традиция выступала за создание школ естественной народной жизни, противопоставленной буржуазной науке и культуре. В настоящее время она представлена германскими НВШ домашнего типа, распространенными на севере ФРГ, где реализуется принцип единства обучения и жизни («школа жизни»).

Британская традиция основана на идеях распространения научных знаний на базе университетов в целях сокращения социального неравенства и усиления влияния университетов на развитие общества. Ее начало было положено в 1873 г., когда в Кембридже, в Открытом университете стали читать лекции для широких слоев населения. Вслед за Кембриджем многие европейские университеты открыли курсы для популяризации научных знаний. Первые НВШ Германии, в основном, тяготели к университетской традиции, но при этом сохранили скандинавское название. Некоторые видят в этом еще одну, собственно германскую традицию народных школ, тяготевших одновременно к популяризации академических знаний и к романтическим тенденциям Северной Европы.

В Германии в этот период формируется понимание права каждого гражданина на получение образования в любом возрасте независимо от социального положения и материального достатка. Эта идея получила выражение в рамках концепции «народного образования».

НВШ ориентируются на городское население, организуя занятия в вечернее время и в выходные дни. Народные высшие школы в своем классическом виде возникают в первой трети XX в. в рамках концепции «образования для взрослых». В это время их деятельность получает теоретическое осмысление. На этом этапе государство активно поддерживает НВШ и, наряду с общественными организациями, способствует их работе. В этом отразились конкретные настроения той эпохи, в частности государственная политика помощи целому поколению взрослых людей, пострадавших от войны и разрухи, с тем, чтобы они могли повысить свой профессиональный и социальный статус. Однако различные общественные организации чутко следили за сохранением независимого, автономного от государственного влияния статуса НВШ.

Специалисты отмечают отсутствие единой политики в формировании содержательной и организационной стороны НВШ Веймарского периода, многообразие идеологий, автономию в выборе организационных форм и методики обучения взрослых в разных землях.

С приходом к власти нацистской партии усиливается тенденция введения единого федерального стандарта в обучении в НВШ и закрепления в качестве приоритетных идеологических предметов.

Именно в связи с отрицательной оценочной коннотацией, разившейся у слова «народный» (Volks) во времена нацизма, в настоящее время в Германии предпочитается термин «продолженное образование», однако название учреждения — НВШ — сохраняется.

Функции «продолженного образования» заключаются в предоставлении каждому взрослому гражданину равных социальных возможностей для повышения профессиональной квалификации и переобучения в связи с изменениями на рынке

труда, для повышения общего культурного уровня, а также политической грамотности с целью участия в принятии политических решений. В последние годы, в связи с экономическими трудностями, идеи государственной благотворительности и социальной справедливости, положенные в основу одной из моделей НВШ Германии на определенном историческом этапе, постепенно уступают место экономическим приоритетам. В дальнейшем это может сказаться на стоимости обучения и привести к модификации учебных планов.

Отметим, что в целом в современной Германии выделяются две законодательные модели организации НВШ по принципу соотношения участия государства и общественных независимых организаций.

Первая модель — без участия государства — подчеркивает независимость системы образования взрослых и организацию образовательного процесса под опекой органов местного самоуправления и разнообразных общественных организаций. Допускается ограниченное государственное финансирование, а существующие НВШ лишь частично интегрированы в общенациональную систему образования. Такова модель НВШ земель Баден-Вюртенбург, Бавария, Саар, Нижняя Саксония.

Вторая модель, в которой государство выполняет функцию основного финансиста, выводит НВШ из-под контроля местных органов власти и негосударственных организаций и позволяет государству планировать учебный процесс и, следовательно, полностью интегрировать его в общенациональную систему образования. Именно данная модель распространена в земле Северный Рейн-Вестфалия.

В целом, отличительным признаком образования взрослых в Германии, по сравнению со средним и высшим образованием, является равноправное участие в нем общественных, муниципальных и государственных организаций.

Как отмечают эксперты, в образовании взрослых нет единой философии, поэтому в теории и на практике выделяются несколько точек зрения на цели, задачи, организационные формы образования взрослых по окончании ими процесса формального образования.

Во-первых, это общественное образование для формирования сознательной общественной позиции граждан; во-вторых, это основное средство развития культуры, личностного потенциала, в том числе межкультурного, интеграционного при одновременном укреплении национальной идентичности. В-третьих, это средство для осознания необходимости и возможности перемен, развития готовности взрослых к постоянному пополнению знаний, изменению статуса для укрепления своего положения. Два последних аспекта приобретают все большее значение в последние годы. В-четвертых, это средство повышения профессиональных компетентностей взрослых, позволяющее поддерживать конкурентоспособность национальной экономики.

В последнее время получает распространение еще одна точка зрения о том, что образование для взрослых необходимо само по себе как позволяющее обновлять представления взрослого человека о мире с помощью дополнительных образовательных возможностей, на которые раньше у многих не было времени.

Кроме того, после появления в международных педагогических кругах концепции образования в течение всей жизни в немецкой педагогике еще более утвердился взгляд на пожизненную «бесконечность» образования. Произошел возврат к концепции образования взрослых, но уже на новом витке развития современного общества, и этот компонент образовательной системы естественным образом интегрировался в общую систему образования.

Более того, в Общем плане образования, принятом Федерально-Земельной комиссией ФРГ в 1973 г., образование взрослых рассматривается уже как ключевой сектор образовательной системы Германии.

На рубеже веков общеевропейская интеграция выявила острую необходимость встраивания граждан Германии в новую европейскую действительность. Система образования ФРГ активно интегрируется в общеевропейскую. Все виды учебных заведений задействованы в реализации программ Евросоюза, происходит унификация стандартов обучения стран — членов ЕС, ориентированная на взаимное признание дипломов и сертификатов. Влияние европейских интеграционных процессов проявилось во введении на территории объединенной Европы новых образовательных стандартов в сфере преподавания иностранных языков. Рассмотрим подробнее, как в кластере НВШ реализуется программа обучения английскому языку по системе Кембриджского университета.

В НВШ г. Билефельд на основе Общеевропейской шкалы уровней владения иностранными языками (CEFR) преподаются следующие современные языки: арабский, китайский, датский, английский, французский, итальянский, японский, греческий, голландский, норвежский, польский, португальский, русский, шведский, испанский, турецкий.

Преподавателями являются как дипломированные носители языка, так и дипломированные немецкоязычные специалисты. В частности, руководитель подразделения иностранных языков (во время наших визитов в зимних семестрах 2009 и 2011 гг.) Вольфганг Риддер (J. Wolfgang H. Ridder) является дипломированным преподавателем английского, французского, испанского и русского языков, а также возглавляет отдел по приему международных экзаменов по иностранным языкам. Д-р Мэри Кенни (Dr Mary C. Kenney), ведущая занятия по английскому языку на уровнях B2—C2, приехала из США. Преподаватель Джон Уорнер (John C. Warner), помощник д-ра В. Риддера, — выпускник престижного британского университета. Преподаватель Мик Коуп (Mik Cope) — выпускник Манчестерского университета. Д-р Томас Ахтернкамп (Dr Thomas Achternkamp), отвечающий за деловой английский и экзамен ВЕС и возглавивший подразделение иностранных языков НВШ г. Билефельд с 1 марта 2011 г. в связи с уходом д-ра В. Риддера на пенсию, закончил аспирантуру американского университета.

Штатных и внештатных преподавателей английского языка НВШ г. Билефельд гораздо больше. Мы перечислили лишь тех, с кем лично общались во время нашего посещения НВШ и кто имел непосредственное отношение к нашему визиту.

Мы также выражаем благодарность за всестороннюю помощь в организации нашего визита педагогу и методисту Ирис Костровски (Iris Kostrowski) и адми-

нистративному сотруднику подразделения иностранных языков Ангелике Абенд (Angelika Abend).

Бросается в глаза основательность, с которой здесь подходят к организации учебного процесса. Каждое полугодие публикуется сборник программ, который охватывает содержание предстоящего семестра.

В сборнике, прекрасно изданном, перечислены предметы, читаемые во всех подразделениях НВШ, с указанием индекса предмета, уровня сложности в соответствии с международными стандартами, фамилии преподавателя, района города, в котором будут проводиться занятия (НВШ располагает несколькими зданиями), точного адреса помещения, номера аудитории.

Обязательно приводятся конкретные даты начала и окончания курса, дни недели, в которые проводятся занятия, суммарное количество занятий за семестр, время начала и конца занятий первой, второй и т.д. смен.

Все эти условия неукоснительно соблюдаются на протяжении всего учебного семестра.

В сборнике указываются учебники в соответствии с уровнем читаемого предмета с подробными выходными данными. Также указаны различные тарифы оплаты за обучение, которые можно охарактеризовать как символические, что в целом соответствует образовательной политике земли Северный Рейн-Вестфалия.

Так, полная стоимость одного семестра составляет 82,00 евро, льготная — 41,00 евро. Полная стоимость интенсивного курса подготовки к экзамену САЕ (уровень С1) в течение летнего семестра составляет 130,00 евро, льготная — 65,00 евро, а к экзамену СРЕ (уровень С2) — 140,00 евро и 70,00 евро соответственно.

Курсы, рассчитанные примерно на 35 академических часов, проводились с 18.07 по 11.08.2011 три раза в неделю.

Как видим, летний семестр также не остается без внимания: на него приходятся интенсивные курсы по иностранным языкам, а также углубленные курсы по интересам. Указываются даты и место проведения экзаменов, если они включены в учебные планы.

Поскольку НВШ является одним из уполномоченных центров земли Северный Рейн-Вестфалия по проведению международных экзаменов по иностранным языкам, в частности имеет лицензию Кембриджского университета на проведение экзаменов по английскому языку, в сборнике указаны сроки и место проведения данных экзаменов, размер оплаты и все остальные необходимые условия, единые на всей территории Германии. Также представлены все возможные средства связи с руководителями НВШ, подразделений и конкретными преподавателями.

В Сборниках учебных программ НВШ за 2009 и 2011 г. на стр. 150 и 172 соответственно представлена в форме таблицы Общеввропейская система уровней преподавания иностранных языков (А1—С2).

Длительность изучения языка на каждом уровне составляет 4 учебных семестра.

По окончании обучения на каждом из уровней предоставляется возможность сдачи международного экзамена по преподаваемым иностранным языкам. Все виды экзаменов соответствующего уровня представлены в той же строке в отдельной колонке. Виды экзаменов с указанием их международных стандартных наименований, языковые и речевые компетенции, подлежащие тестированию, даты и место проведения, сроки подачи заявлений на участие и размер оплаты также подробно указаны в Сборниках. Также НВШ Билефельда имеет свой сайт в Интернете, где можно ознакомиться со всей информацией, а также записаться онлайн на любой курс.

Занятия на протяжении одного семестра организованы следующим образом.

В качестве примера возьмем курс английского языка на уровне В2. Формируются 6 групп в разных районах города: 4 группы — в центральном здании (район Mitte), 1 группа — в районе Brackwede, 1 группа — в районе Sennestadt.

Семестр длится с 28.12.2011—01.03.2011 по 21.06.2011—27.06.2011, состоит из 15 занятий по 2 академических часа в разное время дня, удобное для слушателей.

Например, утром с 09:00 до 10:30, 10:45 до 12:15, днем с 16:15 до 17:45, вечером с 18:15 до 19:45.

Последнее занятие в НВШ может начинаться в 19:45 и заканчиваться в 21:15. Так, в районе Mitte преподаватель Mik Core проводит занятия по вторникам в аудитории 258, John Warner — по средам в ауд. 259, Dr Mary Kenney — по четвергам в ауд. 306, преподаватель Pamela V. Gliniars проводит занятия в утреннее время по вторникам в ауд. 258. Слушателям предоставляется свобода выбора подходящего времени и места занятий. Оплата за обучение приводится в двух вариантах: полная стоимость и льготная стоимость.

Последняя доступна для местного населения и некоторых льготных категорий граждан. В качестве учебного пособия предлагаются учебники *Ideas & Issues Upper-Intermediate*, начиная с главы 18, *In Conversation*, с темы 11. Учебные материалы можно приобретать самостоятельно в магазинах или в НВШ.

На период нашего пребывания в Билефельде выпала одна из дат проведения пробных экзаменов по иностранным языкам.

Во вторник, 18.01.2011, с 19:00 до 20:30 проводилась консультация по вопросам, связанным с содержанием, структурой и организацией экзаменов по английскому языку FCE, CAE, CPE. В субботу, 29.01.2011, с 10:00 до 13:15 пробные экзамены по английскому языку, проведенные в один день, состоялись в ауд. 257.

В структуру экзамена входило 5 стандартных частей; Reading, Writing, Use of English, Listening, Speaking. Участие в пробном экзамене бесплатное. По окончании экзамена участники получили бланки для участия в официальных экзаменах, с подробной информацией о стоимости и сроках проведения экзаменов и подачи документов.

Официальные экзамены по английскому языку были назначены на июнь 2011 г., с указанием двух дат для проведения отдельно письменного и устного экзаменов в соответствии с расписанием экзаменов Кембриджского университета. Стоимость CAE, проводимого в два этапа, составляет 165,00 евро, CPE — 173,00 евро.

Ограниченное количество аудиторных часов и в большинстве случаев вечернее время занятий, естественно, затрудняют усвоение материала. В рабочие дни на занятия приезжают усталые после работы люди.

Одна из слушательниц, преподаватель средней школы, на своей машине приезжает из близлежащего города, в котором нет возможности изучать английский язык. Она стремится получить международный сертификат, который позволит ей преподавать английский язык в средней школе.

Среди других учащихся — инженер-компьютерщик, техник, несколько рабочих, офисные сотрудники.

НВШ приспособляется к возможностям взрослого контингента и во всем идет им навстречу. Мы вынесли самые благоприятные впечатления от проведенных занятий, от общения со слушателями и преподавателями, от времени, проведенного в стенах НВШ.

Старинное здание, напоминающее замок, на самом деле — бывшая фабрика, внутри полностью переоборудовано под современные, комфортабельные, просторные, чистые и светлые аудитории со всеми современными приспособлениями.

Территория вокруг школы ухожена, перед центральным входом — пруд.

Здание находится в центре, в старой части города, где раньше располагались промышленные предприятия: фабрики, мастерские, сложенные из красного и желтого кирпича.

Когда власти города вознамерились снести эту часть и застроить ее современными постройками, общественность поднялась на защиту промышленной архитектуры, так называемого «индустриального стиля». Промышленность была выведена из центра города, а здания сохранили свой стиль, но изменили предназначение, и сейчас в них располагаются учебные заведения и офисы. Жители Билефельда гордятся своей победой и подчеркивают происхождение этих старинных зданий в центре города.

В заключение хотелось бы поблагодарить директора НВШ г. Билефельд, г-жу Амрай Билемайер (Amrei Bielemeier), за предоставленную возможность подробно ознакомиться с организацией учебного процесса во вверенном ей учебном заведении, и еще раз отметить гостеприимство сотрудников отделения иностранных языков. Отдельная особая благодарность — г-ну Вольфгангу Риддеру за доброжелательность и постоянную готовность помочь, а также за то, что своими рассказами о НВШ г. Билефельда и в целом об образовании в ФРГ он вывел нас на более широкую и актуальную тему продолженного образования/образования взрослых в Германии, на интереснейший ее компонент — историю немецкой модели образования, а также на современные проблемы интегрирующегося образовательного пространства. Убеждены, что многое из того, что мы вынесли из посещений НВШ г. Билефельд, представляет большой научно-практический интерес для использования в российской образовательной системе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Веремейчик Г.В., Пошевалова Т.Г.* Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси. — Минск, 2004.
- [2] *Olbrich J.* Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. — Bonn, 2001.

- [3] Volkshochschule. Das kommunale Weiterbildungszentrum. Program. Januar — Juli 2009. Bielefeld.
- [4] Volkshochschule. Das kommunale Weiterbildungszentrum. Program. Januar — Juli 2011. Bielefeld.
- [5] URL: www.CambridgeESOL.org

ENGLISH IN THE GERMAN EDUCATIONAL MODEL FOR ELDERS AS EXEMPLIFIED BY A PEOPLE'S HIGHER SCHOOL (VHS) OF NORD — RHEIN WESTFALIA

S.E. Bobrova, E.D. Bobrova

Department of Foreign Languages
Peoples` Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The authors focus on the phenomenon of People's Higher Schools (People's Universities), or VHS, in Germany as a kind of unique institutions of lifelong education for elder (grown-up) students. These educational centres are based on a long historical tradition of civil initiatives, aiming at fostering personal and civil values irrespective of the students' age and financial status. The authors have visited the VHS der Stadt Bielefeld, whose curricula, in particular those in foreign language teaching, they analyse in the light of the current challenges of European integration.

Key words: Germany's People's Higher Schools (VHS); adult education/ extended education, its history and goals; extended education within present-day educational system in Germany; foreign languages in People's Higher Schools.

ВЫБОР КАК УСЛОВИЕ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ (на материале итальянского языка как второй специальности)

М.Е. Каскова

Кафедра теории и практики иностранных языков
Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье автор ставит вопрос о самообразовании и способности к самостоятельной познавательной деятельности выпускников вузов. Рассмотрены условия формирования самостоятельной познавательной деятельности студента-лингвиста. В статье автор анализирует структуру выбора как условия автономного обучения и приводит методические рекомендации.

Ключевые слова: познавательная деятельность, условия, структура выбора, принятие решения.

По исследованиям социологов самыми «запрашиваемыми» способностями в современном мире являются способность к творческому развитию и саморазвитию. По завершении обучения студенты должны расширить спектр общих умений и способов учебно-познавательной деятельности, в частности, творчески подходить к решению учебных и практических задач: уметь мотивированно отказываться от шаблона, искать оригинальные решения, самостоятельно выполнять различные творческие работы, участвовать в проектной деятельности. Таким образом, в отечественной педагогике остро встал вопрос о формировании самостоятельной познавательной деятельности обучаемых.

Несмотря на выдающиеся достижения в области изучения деятельности, проблемы психологических механизмов выбора на сегодняшний день по-прежнему актуальны как в области теоретической психологии, являясь насущными вопросами психологии личности, так и в практической психологии, педагогике, методике.

В вопросе о целостной единице оперирования ценностно-смысловой сферой человека в ситуации выбора до конца непонятным остается то, каким образом сознание человека, осуществляющего выбор, иногда почти мгновенно оперирует массой необходимых для этого атрибутов: мотивов, смыслов, ценностей, установок, диспозиций, целей, потребностей и т.д. «Это та бытийная реальность человека, которая органично вбирает в себя все атрибуты осуществления выбора. Так как в процессе выбора участвует не один механизм, а их система, то внутренняя структура выбора может рассматриваться как функциональный орган, складывающийся под реализацию конкретных целей. Его можно понимать как стратегию или эвристику, то есть как систему приемов, формирующихся конкретно к ситуации. Он не ограничен привычными шаблонами и несет в себе творческое начало» [2].

Каковы же эти приемы или, точнее, система приемов, несущих в себе творческое начало и формирующихся под реализацию конкретных целей?

Несомненно, данная система приемов должна отражать структуру выбора как процесса принятия решения и соответствовать определенным принципам, а также способствовать формированию индивидуального стиля деятельности в процессе автономного обучения.

Как отмечает Т.М. Бужас в своем исследовании проблем самоопределения личности, человек на пути самоопределения ищет опору внутри себя и принимает ответственность за осознанное и самостоятельное планирование и реализацию перспектив собственного развития и за те выборы, которые он делает в процессе своего развития. На этом пути самоопределения важными условиями свободного выбора являются доверие человека себе, своим потребностям, ценностям и смыслам, способность выходить из причинно-следственной зависимости, стремление к реализации всей полноты своего бытия и к получению нового жизненного опыта. Результатом свободного выбора личности есть его самоопределение [1].

В рамках теории принятия решений и теории управления О.И. Ларичев выделяет необходимые структурные элементы процесса принятия решения:

- проблема, требующая разрешения;
- человек, принимающий решение (иногда в концепциях теории принятия решения его называют ЛПР (лицо, принимающее решение));
- альтернативы, из которых осуществляется выбор.

Таким образом, наличие альтернативных вариантов при выборе предмета чтения на занятиях по домашнему чтению в лингвистическом вузе является непрерывным условием осуществления действий по принятию решения. Однако для формирования способности автономного обучения, понимаемого как самостоятельное планирование и реализация перспектив собственного развития, необходимо ставить обучающегося в условия выбора не только автора и произведения, но и жанра текста, видов чтения, уровня сложности задания, уровня глубины понимания текста, упражнений, работы: мини-группа, группа, индивидуально, проект на каждом этапе обучения чтению в лингвистическом вузе.

Проблему выбора, его структуру изучали многие отечественные и зарубежные исследователи.

В психологии выбор рассматривается как действие принятия решения, как мотивационно-волевой процесс и как морально-нравственный акт. Основываясь на деятельностном подходе, Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко рассматривают выбор как «не одномоментный акт, а развернутый во времени процесс, имеющий сложную структуру» [5. С. 99], т.е. как форму деятельности. Описанию фаз выбора были посвящены работы С.Л. Рубинштейна, Е.Е. Соколовой, Х. Хекхаузен и др.

В психологической науке выделяются следующие фазы действия по принятию решения: подготовительная, преакциональная, акциональная, постакциональная. Так называемый «Рубикон» пролегает между подготовительной и преакциональной фазами и знаменует формирование интенции, или, как ее определяет Х. Хекхаузен, «замысла действия» [10. С. 43].

Рассмотрим последовательно все фазы действия по принятию решения, а также их отражение в структуре рабочего листка методического пособия по домашнему чтению на итальянском языке как второй специальности для студентов начального этапа обучения.

Подготовительная фаза — этап контроля мотивов и формирования интенции. Обучающийся анализирует элементы метатекста: название, биографические и исторические справки, фотографии, ссылки, сноски. В этот момент активизируется готовность памяти, что подразумевает припоминание информации, имеющей отношение к анализируемому произведению или автору.

Обучающийся только догадывается о возможном ходе событий и строит предположения, используя свой жизненный опыт и накопленные знания за предыдущий период обучения.

Так как в современной науке процесс принятия решения рассматривается как интеллектуальное решение субъекта [8], то помимо интеллектуальных компонентов в принятии решений задействованы также интуитивные компоненты, такие как мыслительные предвосхищения, опосредствованные интуитивными процессами. Именно эти процессы позволяют использовать прогнозирование как эффективное средство для преодоления «субъективной неопределенности в ситуации принятия решения» [7].

В результате анализа и рефлексии формируются целевые интенции, которые стимулирует обучающегося к более пристальному знакомству с предложенными вариантами текстов для домашнего чтения.

В преакциональной фазе в результате планирования формируются намерения. Функция этой фазы — выбор одной целевой интенции и инициирование соответствующего ей действия, т.е. происходит более пристальное знакомство с текстом и заданиями рабочего листка.

На данном этапе для учащегося необходим навык просмотрового или беглого чтения, так как главной целью преакциональной фазы является формирование намерения на основе полученной информации о содержании текста в целом, его тематике и сложности.

В оценке варианта учащемуся существенную помощь оказывают чтение словаря незнакомых слов и выражений, а также комментария к ним. Чтение заданий к упражнениям на отработку элементарных умений позволит реально оценить грамматическую сложность, а чтение творческих заданий и тем для обсуждения позволит понять проблематику текста. Предполагаемый результат — возникновение у чтеца общей оценки задания: «нужно — не нужно», «интересно — неинтересно», «понятно — непонятно» и т.д.

Данные оценки, естественно, меняют отношение читающего к тексту и влияют на осуществление «правильного выбора», с точки зрения чтеца.

Акциональная фаза — фаза действия: определения «интересного, нужного, понятного» варианта и принятия решения. При этом следует отметить, что выбор почти всегда осуществляется в условиях недостатка информации, что и создает ситуацию объективной и субъективной неопределенности. Принятие совершенного выбора как «своего» и принятие себя как личности, совершившей этот выбор,

далеко не всегда влечет за собой удовлетворенность сделанным выбором, так как, в большинстве случаев, человек редко бывает полностью удовлетворен совершенным выбором. Человеку свойственно сожалеть об упущенных возможностях и отвергнутых альтернативах.

В контексте деятельностного подхода в психологии сложилось понимание выбора как активного и сознательного поступка, как «свободного и ответственного выбора личности».

Для нас в приведенной выше цитате главным является слово «ответственный», так как в постакциональной фазе субъект получает обратную связь о совершенном действии и оценивает его результат. Через осознание последствий этого выбора личность несет ответственность, которую С.Л. Рубинштейн называет «специфической для волевого акта» [7. С. 597].

В оценке совершенного действия обучающимся помогает обозначение баллов за правильное исполнение каждого задания, а также обозначение сложности упражнения: от самого легкого под буквой А, средней сложности В, повышенной сложности С. Таким образом, выбор как система приемов реализуется в формах заданий к упражнениям, и у учащегося есть возможность самому оценить свои результаты.

В качестве примера рассмотрим упражнения с заданными параметрами сложности:

- 1) уровень сложности задания при формировании элементарных умений:
 - А) упражнения подстановочные,
 - В) упражнения трансформационные,
 - С) упражнения репродуктивные;
- 2) уровень глубины понимания текста:
 - А) ответить на вопросы,
 - В) дополнить высказывание,
 - С) расставить высказывания в логическом порядке;
- 3) упражнения со структурой текста:
 - А) восстановить текст, разбитый на параграфы,
 - В) восстановить текст, заполнив пропуски,
 - С) восстановить пропущенные детали текста.

Таким образом, мы ставим студента на каждом этапе работы перед осознанием трудности выбранного задания, упражнения, текста и т.д.

Для творческих заданий установка всегда носит индивидуализированный характер, что обеспечивает ее вариативность, которая проявляется в свободе выбора формы устного или письменного высказывания, его объема, способов выполнения и степени личностного самовыражения, зависящего от того, насколько тема или ситуация, в рамках которой создается высказывание, является лично значимой для конкретного учащегося.

Отдельно следует остановиться на ситуациях ролевых взаимоотношений, которые занимают одно из главных мест в процессе развития творческих навыков учащихся в период обучения. С помощью приема «на месте N я бы...» учащиеся

интересно, оригинально и достаточно откровенно рассказывают о том, что их волнует, активизируя при этом свое воображение, критическое и творческое мышление. Этот прием содействует эффективному «раскрепощению» индивидуальности студентов, проявлению их творческой активности.

В ходе опытного обучения учащимся были предложены на выбор задания с использованием данного приема, где они смогли примерить на себя роли различных персонажей, которым присущи определенные особенности (профессиональные, возрастные, социальные и т.д.).

Отметим, что выполнение творческих заданий мотивируется повышенными баллами.

Но также существуют формы необязательных заданий, выполнение которых зависит от желания студента. Для подобных заданий подходят тексты с динамичным развитием событий или с элементами детектива, что позволяет изъять из прочтения финал.

В итальянской фольклорной традиции существует такой вид сказочной истории под названием «Saggi» — «Советы мудреца». Данный сюжетный прием известен с древнейших времен. В качестве примера можно привести «Суд Соломона» из Библии. Суть подобных рассказов заключается в наличии конфликтной ситуации, которую сами участники конфликта разрешить не могут. Они отправляются к мудрецу за советом.

Именно совет мудреца изымается из прочтения и, естественно, что именно его и предлагается придумать учащимся.

Данные задания довольно сложны с точки зрения выполнения, так как требуется переработка извлеченной из текста фактической информации, ее осмысление и, мы говорим это с оговоркой, «присвоение», чтобы придумать завершение истории и разрешение конфликта. Из личного опыта преподавания можем отметить, что именно эти задания с «открытым финалом» выполняются большинством студентов. Учащиеся воспринимают их как вызов, как соревнование.

Причем в процессе выполнения они борются не с преподавателем, а с текстом, со своими проблемами и, в конечном итоге, с собой, создавая свой собственный подход к выполнению установки и осознавая ответственность за сделанный выбор, формируя в процессе автономной деятельности свой индивидуальный стиль.

Рассматривая выбор как условие автономного обучения на занятиях домашнего чтения, мы не должны забывать о такой важной составляющей обучения чтению, как его содержание. Мы предлагаем в качестве содержания обучения чтению на занятиях домашнего чтения при изучении итальянского языка на младших курсах лингвистического вуза как второй специальности использовать итальянские сказки.

Вопрос о значении сказки и ее функциях в обучении является предметом обсуждения целого ряда научных работ. Но несомненно, что сказка участвует в передаче культурного наследия народа, который вкладывает в сказку свою жизненную и социальную философию, определяемую бытом и своей историей. Для чи-

тателя она выполняет страноведческую функцию знакомства с национальными реалиями, характером, традициями, верованиями другого народа, другого региона, другой страны.

Но еще важнее, что через сказку следующим поколениям передается накопленный опыт, нравственные начала, формирующие стереотипы поведения, одним словом, все то, что К.Г. Юнг назвал «архетипом».

Использование сказки в обучении чтению позволяет ученикам лучше понять структуру изучаемого языка, характер мышления народа и его своеобразие. Именно на материале фольклорной сказки возможно реализовать теоретические положения о значении выбора в автономном обучении студентов.

Особенностью сказки является ее жанровое разнообразие и несчетное количество вариантов сюжета. По классификации В.Я. Проппа, фольклорные сказки делятся на следующие большие группы:

1) сказки о животных;

2) фантастические (мифологические), или волшебные сказки, которые делятся на разряды: чудесный противник, чудесный супруг, чудесная задача, чудесный помощник, чудесный предмет, чудесная сила или знание (уменьье), прочие чудесные сказки;

3) новеллистические сказки (включая анекдоты).

Фольклорная сказка имеет также и внутрижанровые разновидности. В сказке о животных В.Я. Пропп выделил такие жанры, как: кумулятивная сказка о животных, волшебная сказка о животных, басня (аполог), сатирическая сказка. Жанровый выбор действительно огромен. Столь же широк и разнообразен спектр затрагиваемых в сказках проблем. Посредством сказки объясняются такие довольно сложные жизненные понятия, как любовь, дружба, доброта, честность.

Но язык сказки довольно прост для восприятия, так как тексты сказочного жанра строятся с помощью установленных традицией клише, которые задают особый стиль повествования. Например: «C'era una volta...» — «Жили-были» традиционное клише для начала повествования в итальянских сказках, «Detto-fatto...», «Fatto sta che...» — «Долго ли коротко ли...» — срединные формулы-клише, соединяющие разные эпизоды сказки, «Vissero fino a vecchi felici e contenti», «Se ne vissero e se ne godettero e in pace sempre stettero», «E furono marito e moglie; E a lui il frutto e a noi le foglie» — «И жили они долго и счастливо» — сказочное клише-концовка, обозначающее финал повествования.

Волшебные сказки отличаются богатой словесной орнаментикой, им свойственны затейливые присказки, концовки, повторы и т.д. Вот несколько примеров: «Cammina, cammina, cammina, alla fine sul far della sera arrivarono...», «...ma il naso, appena fatto, cominciò a crescere: e cresci, cresci, cresci diventò in pochi minuti un nasone che non finiva mai», «Brontolò, brontolò; ma brontolando prese la strada».

Язык сказки необычайно выразителен за счет используемых в итальянской сказке различных видов тропов: гиперболо, мейозис, метафора, аллегория, сравнение, нарастание, повтор. Например: «era la pentola che brontolava», «un nasone che non finiva mai», «bella quanto il sole» и т.д.

Произведенный лингвистический анализ итальянской народной сказки показал, что наряду с вышеперечисленными образными средствами языку сказки свойственно использование эмоционально-окрашенной лексики вместо нейтральной — *un'avversione, una ripugnanza spaventevole* вместо *un atteggiamento, tenere d'occhio, dare un'occhiata* вместо *guardare, avere fame da lupi* вместо *avere fame*.

Данные лингвистические особенности позволяют довольно успешно работать над лексической стороной чтения, уделяя особое внимание упражнениям, развивающим у учащихся контекстуальную догадку и догадку с опорой на структуру слов. К ним можно отнести следующие упражнения.

A-1. *Abbinare le parole*. Соединить пары слов по смыслу.

A-2. *Spiegare la formazione*. Работа над однокоренными словами.

B-1. *Abbinare le frasi delle colonne*. Найти пары: слово и его определения. Учащимся даны 2 колонки, их задача соединить пары стрелочками.

B-2. *Scegliere il contrario*. Выбрать антоним слова из предлагаемых вариантов.

C-1. *Scegliere il sinonimo. Spiegare*. Выбрать синоним слова из предлагаемой группы. Объяснить слово или фразу, не переводя ее.

C-2. *Glossario*. Догадаться:

— о значении слова или слов по контексту;

— какой из предложенных переводов, какая дефиниция слова наиболее точно отражает его значение в данном контексте.

Сама структура сказки, ее фабула, смена событий — это четко выверенная веками схема, позволяющая наиболее эффективно завладеть вниманием слушателя, вовлечь его в событийный ряд, сделать практически участником событий. Анализ текстов итальянских сказок показал, что сказочному жанру свойственен тип повествования от третьего лица, которое ведется «внешним наблюдателем». Следующей характерной чертой структуры сказки является четкое отражение причинно-следственных связей, при котором автор идет от причины к следствию, и повествование движется по поступательной линии.

Жизненное правдоподобие выражается, кроме всего, и в определенной последовательности сюжета. Итальянские сказки характеризуются однотипным построением: завязкой, развитием действий, кульминацией и развязкой. Выявленные структурные особенности итальянской сказки позволяют даже на младших курсах выполнять упражнения со структурой текста. Приводим некоторые примеры заданий.

A-1. *Riordinare i luoghi*. Назвать по порядку все места действий, названные в тексте.

A-2. *Riordinare le parti del testo*. Воссоздать текст, разделенный на параграфы.

B-1. *Ricostruire il testo*. Воссоздать текст, заполнив пропуски.

B-2. *Completare le frasi*. Продолжить предложения.

C-1. *Scegliere una risposta giusta delle 4 proposte*. Выбрать верное утверждение, упомянутое в тексте.

C-2. *Riordinare con le frasi mancate*. Вставить подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте.

Поскольку характер установок к творческим упражнениям был рассмотрен нами ранее, приведем лишь примеры заданий.

Produzione orale e scritta.

1. Dare gli argomenti. Доказать, что...

2. Fare il ritratto. Охарактеризовать...

3. Comentare l'idea del testo. Сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обосновать свой ответ.

4. Trovare il proverbio. Подобрать, отобрать пословицы, которые подходят по смыслу к данной ситуации и наиболее точно передают идею текста.

5. Scrivere il suo testo-annuncio. Взяв за основу ситуацию текста, написать собственный текст, в другом жанре, и так далее.

6. Spiegare i gesti. Дать развернутую оценку поступкам героев, изложенным в тексте.

7. Dire l'idea del testo in una frase. Выразить главную идею текста одним предложением.

8. Perché il testo è piaciuto (dispiaciuto). Рассказать о своих впечатлениях о тексте. Сказать, что понравилось, что нет и почему.

9. Descrivere i sentimenti. Рассмотрев иллюстрацию к тексту, написать сочинение на тему «Какие чувства испытывает герой (героиня) в данный момент».

10. Scrivere la pubblicità. Написать рекламный анонс какого-либо исторического места из текста.

11. Fare paragoni, paragonare. Сравнить персонажей книги, которые там явно противопоставлены друг другу, или с персонажем ранее прочитанной книги.

Таким образом, мы считаем целесообразным использование итальянской фольклорной сказки как содержания обучения чтению на занятиях домашнего чтения при реализации условия выбора как условия автономного обучения при изучении итальянского языка как второй специальности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. — 2002. — № 2. — С. 28—39.
- [2] Зигангиров Р.А. Актуальные проблемы психологических механизмов личностного выбора. Москва. Конференция «Ломоносов». 1999. URL: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hg.htm>
- [3] Леонтьев А.Н. Начало личности поступок // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — С. 381—384.
- [4] Леонтьев Д.А. Выбор // Человек: Философско-энциклопедический словарь. — М.: Наука, 2000. — С. 81—82.
- [5] Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. — 1995. — С. 97—110.
- [6] Пропп В.Я. Русская сказка (Собрание трудов В.Я. Проппа) / Научная редакция, комментарии Ю.С. Рассказова. — М.: Лабиринт, 2000.
- [7] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2003.
- [8] Степаносова О.В. Интуитивные компоненты в процессе принятия решения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2004.

- [9] *Тихомиров О.К.* Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002.
- [10] *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

**SELECTING A CONDITION AUTONOMOUS LEARNING
IN THE CLASSROOM HOME READING
(the material of Italian as a second specialty)**

M.E. Kaskova

Department of theory and practice of foreign languages
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The author considers the acute problems in national pedagogy of the question of self-education and the ability to self-cognitive activity of graduates. The conditions for the formation of independent cognitive activity of the student and linguist. The author analyzes the choice, such as the motives, goals, needs, and goal-setting mechanism when making assignments.

Key words: cognitive activity, condition, attributes selection, decision-making.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

А.В. Пушкина, Л.В. Кривошлыкова

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена одному из важнейших аспектов в процессе подготовки переводчиков — аудированию, а также предлагается система организации занятий, которая способствует достижению оптимального результата.

Ключевые слова: аудирование, понимание на слух, аудиотекст, мотивация, вероятностное прогнозирование, перевод.

Обучение аудированию занимает *особое место* при подготовке переводчиков. Современная методика уделяет большое внимание деятельностному подходу при обучении аудированию. Проблемы аудирования занимают не только педагоги и методисты, но и психологи и лингвисты, так как аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, которая связана не только с восприятием речевых сообщений, но и их осмыслением и переработкой [2. С. 161].

Современные исследователи (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез) различают контактное и дистантное аудирование. Контактное аудирование представляет собой только часть устного общения, а при дистантном эта форма коммуникации выступает в качестве самостоятельной формы речевого общения (радио, ТВ, фонозапись).

В свою очередь, известный отечественный ученый Л.Ю. Кулиш по целям восприятия различает 3 вида аудирования: выяснительное (имеет своей целью получить нужную и важную информацию), ознакомительное (не предполагает специальной установки на обязательное последующее использование извлеченной информации) и деятельностное (предполагает подробное улавливание и запоминание информации для последующего воспроизведения), по характеру восприятия информации — глобальное и глобально-детальное [6]. На наш взгляд, именно деятельностное аудирование имеет непосредственное отношение к работе переводчика.

Материалом для аудирования может служить монологическая и диалогическая речь (речевые сообщения бытового, страноведческого, профессионального и общественно-политического характера).

В нашей работе мы придерживаемся классификации, предназначенной для учебного аудирования текстов, которую предлагают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в своей работе «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и ме-

тодика». Они различают 3 группы текстов, отличающихся той или иной степенью сложности:

1) легкие тексты:

- составленные учебные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного и художественного стилей с простым повествовательным содержанием;
- основная идея выражена в начале текста;
- языковые и структурные особенности: известная грамматика; 2—3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту; структура изложения простая;

2) тексты средней трудности:

- аутентичные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного или художественного стиля в жанре беседы, сообщения, описания с последовательным и простым изложением;
- основная идея выражена в начале или середине текста;
- языковые и структурные сложности: грамматический материал известен; 2—3% незнакомых слов, не являющихся ключевыми;

3) трудные тексты:

- аутентичные тексты публицистического, научно-популярного и художественного стилей в жанре беседы, интервью, репортажа, описания;
- основная идея выражена в конце текста или эксплицитно не выражена;
- языковые и структурные особенности: имеются неизвестные грамматические явления, 4—5% незнакомых слов, структура изложения осложненная [2. С. 176—177].

Не менее важным вопросом для эффективного обучения аудированию является продолжительность звучания речевого сообщения, его объем и необходимость повторного прослушивания. Однократность предъявления речевого сообщения характерна (является необходимым условием) при синхронном переводе, когда переспрос исключен (требуется специальная тренировка оперативной памяти).

Успешность аудирования зависит от целого ряда факторов — способности учащегося, его типа личности и др. [5]. При выборе стратегии обучения и методических принципов Л.В. Кривошлыкова и А.В. Пушкина считают, что «необходимо учитывать структуру личности, которая позволяет учащемуся лучше усваивать устный материал, овладевать речевыми моделями и грамматическими формами» [5. С. 69].

Большое значение имеет установка, которая дается студенту перед прослушиванием аудиоматериала. Чтобы слушающий смог эффективно включиться в работу, необходимо помочь ему выдвинуть некоторые гипотезы, которые помогут успешно зафиксировать в памяти последовательность изложения.

Следовательно, при обучении аудированию *особая роль* должна отводиться организации занятия, изложение материала должно быть максимально *четким и логичным*. В учебном процессе должен применяться весь спектр приемов обучения, только тогда у студента появится мотивация на успешное восприятие материала и выполнение поставленной задачи.

Большинство специалистов (Н.Ф. Михеева, Л.Ю. Кулиш и др.) придерживаются мнения, что в процессе обучения должны присутствовать в рациональном отношении самые разные виды обучающего аудирования с установками на определенный характер восприятия.

Наши наблюдения показали, что на начальном этапе обучения аудированию оптимальный объем аудиосообщения не должен превышать одной-двух минут, чтобы постепенно увеличить объем предъявляемого материала до трех-пяти минут. При этом целесообразно следовать так называемому принципу «от простого к сложному», постепенно приучая студентов к естественной речи (не диктора, а носителя языка) [10].

Здесь необходимо отметить, что, скажем, на английском языке говорят не только выпускники Оксфорда и Йеля. На нем говорят люди с разными акцентами и диалектами.

Поэтому в условиях межкультурного общения важно научиться понимать не только литературный вариант изучаемого иностранного языка, но и различные его диалекты.

Намеренное предпочтение легких речевых сообщений не приводит к желаемому результату, студент не получает необходимого навыка восприятия речи носителя языка, но необходимо избегать крайностей — чрезмерное усложнение задания препятствует адекватному восприятию сообщения, студенту не удается расчлнить фразу на отдельные элементы и установить связь между ними.

Как правило, на начальном этапе студенты концентрируются на первых предложениях и начинают переводить их в уме на свой родной язык, не успевая следить за диктором. При прослушивании длинных предложений они обычно запоминают только первую часть предложения, в связи с чем возникает целый ряд трудностей при выполнении последующих упражнений. Вот почему многие российские и зарубежные методисты (Н.В. Елухина и др.) все чаще подчеркивают важность градуированного «введения» трудностей при обучении аудированию.

Для достижения оптимального результата преподавателю необходимо дать опору на пройденный материал (грамматический, лексический, стилистический), а также обязательно дать установку на прослушивание аудиосообщения, четко указать цель (целевая установка). Естественно, не владея всей информацией, студенты могут прогнозировать содержание аудиоматериала, успешно выдвигать гипотезы, проверять их и корректировать, выстраивать логику и последовательность изложения. На начальных этапах обучения представляется возможным прослушивать первую часть аудиосообщения, чтобы дать студентам возможность «предсказать» содержание следующей части. Большая часть современных учебников содержит так называемые подготовительные (pre-listening) упражнения, но если таковых нет, Дж. Лингжу, профессор Тяньюаньского университета (Китай), ведущий специалист в области прикладной лингвистики, предлагает воспользоваться так называемой таблицей-подсказкой (listening guide) (табл. 1), которая может включать в себя основную идею и ключевые вопросы.

Listening Guide

1. Situation
Speaker's name
Date
Occasion
2. What is the general topic of this talk?
3. What is the main point or message?
4. How has the speaker organized the talk?
5. What transitional expressions (firstly, secondly, in contrast, in conclusion etc) does the speaker use?
6. Does the speaker digress from the main point?
7. What is your personal reaction to the talk?

Источник: [12].

Так как при восприятии иноязычной речи не происходит единства формы и содержания высказывания, особое внимание необходимо уделять формированию такого важного навыка, как prediction (вероятностное прогнозирование), без которого невозможна работа переводчика. Вероятностное прогнозирование — это порождение гипотез, предвосхищение хода событий [9. С. 132].

Данный механизм определяется сложной системой лексико-семантических отношений и характеризуется умением использовать те или иные типовые структуры, модели, речевые формулы, клише в определенных ситуациях.

Отечественные специалисты также подчеркивают важность подготовительного этапа, где ключевую роль играют «подсказки и опоры» [2], что способствует укреплению ассоциативных связей и развивает у студентов навык вероятностного прогнозирования.

Как отмечалось выше, целенаправленное обучение будущих переводчиков аудированию занимает центральное место при их профессиональной подготовке. В целом, исследователи (Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, И.И. Халеева и др.) определяют следующие факторы специфики аудирования в условиях устного последовательного перевода: 1) восприятие речевого сообщения; 2) глубокое, детальное понимание и переработка смыслового содержания исходной информации; 3) порождение собственного высказывания, а именно перевода.

Так, Р.К. Миньяр-Белоручев считает, что «аудирование исходного сообщения в переводе не самоцель, а ступень рабочего процесса, от которой непосредственно зависят результаты всей работы переводчика» [7. С. 31].

Н.Н. Гавриленко, в свою очередь, рассматривает аудирование как важный промежуточный этап деятельности переводчика и отмечает, что профессиональное умение переводческого аудирования заключается в полном и точном понимании исходного сообщения, а также прогнозировании продолжения сообщения, удерживании в поле внимания смыслового содержания [1].

Очевидно, данный вид деятельности требует специальных навыков. Вот почему обучение аудированию является базовым компонентом в процессе подготовки будущих переводчиков.

Как правило, обучение переводу осуществляется в 2 этапа: подготовительный и основной.

На подготовительном этапе студент усиленно изучает иностранный язык, с которого и на который он будет в дальнейшем учиться переводить. Активный комплексный тренинг устного перевода начинается на основном этапе обучения. Именно на подготовительном этапе в программу обучения иностранному языку широко вводится аудирование, которое крайне необходимо будущему переводчику. Согласимся с А.В. Ширяевым, отмечающим, что «специальное развитие культуры слуховых ощущений заключается в достижении отчетливости и надежности восприятия в разных условиях. Студент должен научиться воспринимать на слух речь в самом различном темпе» [11. С. 123]. В то же время Н.Ф. Михеева соотносит конкретную цель в аудировании с умением понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл радиопередач, фонозаписей [8. С. 15].

Рассмотрим систему упражнений на формирование навыка аудирования с учетом принципа последовательности и градуированного введения трудностей (табл. 2).

Таблица 2

Система упражнений на формирование навыка аудирования

Упражнения	Выполнение действий	Развитие определенных навыков
1. Упражнения «повторение за диктором»	Студенты повторяют дословно прослушанную один раз фразу на иностранном языке. В случае выполнения упражнения письменно учащиеся обсуждают правильность иноязычных фраз после прослушивания	Эти упражнения развивают навык понимания/запоминания услышанного, т.е. развивают слух, память, иногда вероятностное прогнозирование (в случае частичного восприятия текста). Можно добавить, что такие упражнения включены в курс специальной подготовки переводчиков-синхронистов
2. Упражнения на развитие слуха	<ul style="list-style-type: none"> — прослушать фразы, содержащие реалии, аббревиатуры (имена собственные, географические названия, названия организаций), записать и перевести их; — прослушать фразы, содержащие сходные по звучанию слова (например, bad-bed, leave-live, sheep-ship), слова, близкие по звучанию к словам в русском языке, но разные по значению (например, accurately, complexion), записать и перевести их; — прослушать текст, опираясь на ключевые слова и распределить их в последовательности согласно содержанию текста; — прослушать текст, вставить пропущенные слова, артикли, предлоги, дописать часть предложения (начало, середину, конец) и т.д. 	Данные упражнения направлены на узнавание конкретных слов, структур, выделение ключевой информации

Упражнения	Выполнение действий	Развитие определенных навыков
3. Упражнения на тренировку памяти	<ul style="list-style-type: none"> — прослушать текст, согласиться или опровергнуть предложенные утверждения; — прослушать текст, дать развернутые ответы на предложенные вопросы; — прослушать текст, сопоставить его с печатным и найти отличия; — прослушать текст, стараясь запомнить все даты, имена, географические названия и т.д. и повторить их в той же последовательности 	Этот тип упражнений развивает память, т.к. предполагается предварительное запоминание текста или отдельных его элементов/частей
4. Упражнения на развитие умений смысловой переработки информации	<ul style="list-style-type: none"> — прослушать текст, выбрать наиболее подходящий заголовок из 2—3 предложенных; — прослушать текст и составить таблицу, отражающую сходства и различия содержащейся в тексте информации (культура двух стран, сфера деятельности двух компаний, сравнение разных точек зрения и т.д.); — прослушать диалог, пересказать его в форме монолога; — прослушать текст, составить аннотацию/оценку прослушанного 	Эта категория упражнений направлена не только на проверку полного понимания, но и глубину осмысленности содержания
5. Упражнения на тренировку темпа речи	Подобные упражнения следует вводить с самого начала с целью уменьшения фактора стресса в практической работе. Здесь возможна так называемая «работа по цепочке»: после прослушивания текста студенты по очереди восстанавливают и переводят его содержание, причем цель упражнения заключается не в пересказе текста, а в передаче связного текста, с максимальной полнотой передающего содержание. В таком виде работы паузы не предусмотрены	Этот тип упражнений направлен не только на быстроту и точность понимания, но и обеспечивает эффективное запоминание речевого сообщения

Так, предложенная нами система упражнений с учетом принципа последовательности и градуированного введения трудностей имеет своей целью формирование навыка аудирования у учащихся, развивает навык запоминания, понимания прослушанного сообщения. Более того, обучение аудированию связано с формированием смежных навыков, т.к., работая с аудиотекстами, мы одновременно формируем лексические, грамматические и фонетические навыки. Данный вид рецептивной речевой деятельности затрагивает такие механизмы, как слух, память, вероятностное прогнозирование, а грамотная организация занятия, когда должны учитываться сложность текста и последовательность выполнения упражнений, характерных для разных этапов обучения, бесспорно, способствует планомерному развитию профессиональных навыков будущих переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гавриленко Н.Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1990.

- [2] *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — 6-е изд., стер. — М.: Академия, 2009.
- [3] *Елухина Н.В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия.* — М.: Русский язык, 1991. — С. 126—147.
- [4] *Комиссаров В.Н.* Теоретические основы методики обучения переводу. — М.: Рема, 1997.
- [5] *Кривошлыкова Л.В., Пушкина А.В.* Психологические основы современной методики обучения английскому языку // *Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность».* — 2011. — № 2. — С. 68—73.
- [6] *Кулиш Л.Ю.* Виды аудирования // *Общая методика обучения иностранным языкам.* — М.: Русский язык, 1991. — С. 224—226.
- [7] *Миньяр-Белоручев Р.К.* Последовательный перевод. — М.: Воениздат, 1969.
- [8] *Михеева Н.Ф.* Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: РУДН, 2010.
- [9] *Соловова Е.И.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — 3-е изд. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
- [10] *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1990.
- [11] *Ширяев А.В.* Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. — М.: Воениздат, 1979.
- [12] *Ji Lingzhu.* Walking sticks // *English Teaching Professional.* — № 65. — November 2009. — P. 12—15.

TEACHING LISTENING AS ONE OF THE MOST ESSENTIAL COMPONENTS IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE INTERPRETERS

L.V. Krivoshlikova, A.P. Pushkina

Department of foreign languages
The Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with listening, one of the most essential aspects in the process of training interpreters, and offers the system of organization of lessons to obtain the best results.

Key words: listening/auditing, aural/listening comprehension, listening text, motivation, prediction, interpretation/translation.

PRODUCTION ECRITE — ОДНА ИЗ ЧЕТЫРЕХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Л.М. Спыну

Кафедра иностранных языков
Факультет гуманитарных и социальных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена письменному изложению материала как одной из четырех компетенций в соответствии с Европейской системой уровней владения французским языком как иностранным языком. Автор затрагивает основные этапы методики письменного изложения трех видов нового текста, а именно: *résumé*, *compte rendu*, *synthèse*. Проанализированы особенности подготовительных этапов подготовки к письменной речи, выделены основные черты исходных текстов, а также названы необходимые подготовительные этапы, направленные на письменное изложение нового текста.

Ключевые слова: компетенция, письменное изложение материала, *résumé*, *compte rendu*, *synthèse* лексическое поле, слова-связки.

Европейская система уровней владения иностранным языком имеет шесть уровней: начальный — A1, A2; средний — B1, B2; продвинутый — C1, C2. Каждый из вышеназванных уровней предполагает владение четырьмя компетенциями: понимание устной речи или аудирование (CO — *Comprehension orale*), понимание письменной речи (CE — *comprehension écrite*), устная речь (PO — *production orale*), письменная речь (PE — *production écrite*). Международные экзамены по французскому языку DELF — DALF на определенный уровень предполагают владение всеми четырьмя компетенциями в соответствии с требованиями Европейской системы уровней владения иностранным языком.

Одной из четырех компетенций, который должен овладеть обучаемый при изучении иностранного языка и которая оценивается по Европейской системе уровней владения иностранным языком, является *production écrite* (PE), письменное изложение текста. Ниже приводится табл. 1, которая показывает, какие навыки и умения требуются при сдаче международных экзаменов на определенный уровень.

Таблица 1

Уровни владения компетенцией — письменное изложение текста (PE)

Уровни	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Компетенция-«письмо» (PE)	Короткие почтовые открытки, заполнение формуляров с элементарными данными о себе	Делать записи, писать простые и короткие послания, короткие письма	Написание простых текстов на знакомые темы	Написание подробных и понятных текстов на многие темы, эссе, докладов, писем	Написание очень подробных и логически выстроенных текстов, изложение своей точки зрения, эссе, доклады	Написание грамотно и логически выстроенных текстов любой тематики. Эссе, доклады, статьи, критика

Хочется отметить, что уровни B2 и C1 международных экзаменов по иностранному языку, DELF-DALF — по французскому языку необходимы для учебы в вузах Франции, Бельгии и других вузах франкофонных государств.

Безусловно, на каждом из шести уровней владения французским языком к данной компетенции предъявляются свои требования. Рассмотрим подробнее компетенцию — «письменная речь» (production écrite — PO). Данная компетенция состоит в свою очередь из трех направлений:

— основной тип письменного изложения текста, куда входит *résumé*, *compte rendu*, *synthèse*;

— креативное письмо, которое предполагает составление писем, критических статей на фильм, книгу, спектакль;

— направление предполагает написание эссе, докладов, статей.

Остановимся на анализе первого типа письменной речевой деятельности (PE), а именно на составлении *résumé*, *compte rendu*, *synthèse*. Данный вид «PE» является базовым для всех направлений письменного изложения материала.

Первый и самый простой тип письменного изложения текста — это «*Résumé*». Итак, «*Résumé*» — это пересказ в сокращенном виде одного исходного текста (далее — И.Т.).

Как правило, И.Т. сокращается на $\frac{1}{3}$ и указывается количество слов полученного пересказа. Этот вид письменной речевой деятельности (PE) соответствует уровню A2 [1] по Европейской системе уровней владения иностранным языком.

Письменное изложение содержания исходного текста (И.Т.) в сокращенном виде предполагает обязательное соблюдение хронологической последовательности изложения.

Стоит отметить, что обучаемый при пересказе не должен копировать фразы исходного текста.

Используя лексику И.Т., он (обучаемый) должен уметь излагать содержание текста в письменном (и устном) виде другими словами, т.е. перефразировать.

При написании «*Résumé*» необходимо: сохранять логику И.Т., сохранять систему изложения, т.е. если, например, И.Т. написан от первого лица, значит, пересказ делается также от первого лица, перефразировать содержание И.Т., не использовать формы типа «*L'auteur pense que..., montre que...*», не копировать (переписывать) полностью фразы из И.Т., не превышать указанное количество слов.

Второй тип письменной речевой деятельности во французском языке называется «*Compte rendu*». *Compte rendu* — это сжатое изложение исходного текста, то есть «компрессия».

Этот тип письменной речевой деятельности (PE) соответствует уровню B2 [1] по Европейской системе уровней владения иностранным языком.

При написании *Compte rendu* изложение содержания И.Т. происходит также в сокращенном виде.

Но стоит отметить, что в данном виде работы необходимо выделить главную мысль, а затем второстепенные, относящиеся к основной мысли или подтверждающие ее.

Таким образом, меняется логическая структура производного текста по отношению к И.Т., т.е. не соблюдается хронологическая последовательность И.Т. Письменное изложение нового текста происходит от третьего лица. Но обязательно сохраняется объективность.

При написании «Compte rendu» необходимо: выделить основную мысль, излагать И.Т. от 3-го лица, допускать формулировки типа «L'auteur pense que... affirme que...», не соблюдать структуру текста, не копировать (переписывать) полностью фразы из И.Т., не превышать указанное количество слов, созданный пользователем текст должен быть объективен.

Третий тип письменной речевой деятельности, которым обучаемый должен владеть при сдаче междарного экзамена, называется «Synthèse». Synthèse — это такой вид письменной речевой деятельности, который позволяет выделить и объединить основные мысли нескольких текстов на одну тему и составить «новый» текст таким образом, как это делалось при работе с *Compte rendu* (сжатое изложение И.Т. с новой структурой). Стоит подчеркнуть, что ни в коем случае не следует делать сжатое изложение каждого И.Т. отдельно.

Synthèse представляет собой вид письменной речевой деятельности, требующий изложения содержания исходных (3-х, как правило) текстов в сокращенном виде, объединяет в себе навыки и умения, необходимые при написании *Résumé* и *Compte rendu*. Стоит отметить, что Synthèse по методике написания ближе к *Compte rendu*.

Итак, при работе с несколькими текстами на одну тему необходимо выделить главную мысль, объединяющую все тексты, выделить основные, существенные элементы и детали, которые либо объединяют, либо противопоставляют эти несколько текстов. И как заключительный этап — создать последовательный, связанный и логически выстроенный единый новый текст.

Иными словами, необходимо проработать все исходные тексты (они все на одну тему) и на базе этих И.Т. создать новый, логически выстроенный текст.

Стоит отметить, что письменное составление нового текста, т.е. *synthèse*, должно быть не только логически выстроенным, но соответствовать структуре любого высказывания, будь оно в письменной или устной форме, то есть иметь вступление, основную часть и заключение. Для правильного написания Synthèse необходимо проделать следующую предварительную работу [2]:

1) первичный анализ исходных текстов происходит с помощью просмотрового чтения И.Т. На этом этапе работы следует обратить внимание на следующие важные моменты: название рубрики, заголовков, подзаголовков, заголовки между абзацами, автор, год, тип документа, основная тематика, главная позиция автора (иногда возможно определить). Эти данные помогут определить главную тему, объединяющую все И.Т. Например: *voyage, vacances, santé? sciences..;*

2) пользователь может использовать табл. 2, которая помогает быстро и четко выделить основные моменты одного или нескольких текстов [3].

Таблица 2

Paragraphes	Idées directrices ou thèmes principaux	Plan d'argumentation ou de la description
1.	1.....	
2.	2.....	

Следующий важный подготовительный этап — чтение с общим охватом содержания исходных текстов — направлен на дополнение уже полученных данных. На этом этапе работы определяем основные и второстепенные мысли каждого из И.Т., определяем связь между документами, выделяем из исходных текстов схожие или противоположные и (или) дополняющие друг друга мысли. Сравнительный анализ (см. табл. 3) выделенных мыслей исходных текстов приводит к созданию плана [3].

Таблица 3

Type de relations	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Thèmes directeurs de la synthèse
Points communs	(exemples) Idée 1	(exemples) Idée 1	(exemples) Idée 1	
Points divergents	Idée 2	Idée 2	Idée 2	
Points complémentaires	Idée 3	Idée 3	Idée 3	

И наконец, приступаем к третьему, заключительному прочтению исходных текстов, а именно подробно и внимательному чтению. На этом этапе обучаемый должен выполнить следующую работу: выписать ключевые слова, основные мысли, определить соответствующее «лексическое поле», пополняя словарный запас письменного изложения.

«Лексическое поле» понимается нами как совокупность слов, которые в изучаемом тексте относятся, например, к описанию факта, действия, понятия.

Это не обязательно однокоренные слова и не синонимы. Это дополнительная лексика, относящаяся к одной тематике, необходимая для выражения разных нюансов или изложения разных точек зрения на заданную тему, и которая относится к ключевому, главному слову [2]. В табл. 4 представлен образец языковой реализации лексического поля.

Таблица 4

Ключевое слово	Лексическое поле
Argent	Fortune, richesse, revenue, ressources
	Payer, gagner, dépenser, épargner, prêter, emprunter
	Salaire, traitement
	Banque, intérêt, capital, emprunt, compte
	Pièce, billet, monnaie, euros
	Comptant, liquide, chèque, carte bancaire, solde

Стоит отметить, что для того чтобы письменное изложение нового текста было логически выстроено, необходимо использовать слова-связки, которые необходимы для логической связи предложений и параграфов текста. Например, чтобы начать текст, используют следующие слова-связки: d'abord, tout d'abord, avant

tout, premièrement, pour commencer...; чтобы продолжить: d'autre part, ensuite, puis, deuxièmement; чтобы процитировать пример: par exemple, notamment, prenons le cas de; чтобы закончить: enfin, en fin de compte, en définitif, donc, en somme, en résumé. Таким образом, слова-связки помогают сделать текст логически связанным и структурированным.

Безусловно, все виды письменного изложения материала направлены на развитие таких навыков и умений, как 1 — понимание исходного текста, 2 — умение излагать материал, 3 — структурировать свои мысли, 4 — развивать и пополнять свой лексический запас.

В заключение хочется выделить такую ключевую мысль, что такая компетенция (PE), как письменное изложение материала, очень важная и всеобъемлющая.

Во-первых, при подготовке даже одного из направлений письменного изложения текста как Synthèse обучаемый уже приобретает умения и навыки других видов письменной речевой деятельности, а именно написания эссе, статей, писем и т.д.

Во-вторых, при подготовке к письменному виду речевой деятельности обучаемый использует три типа чтения, что готовит его к такой компетенции, как понимание письменной речи (CE).

В-третьих, этапы подготовки и структура письменного изложения материала схожи с правилами подготовки и структурой такой компетенции, как устное изложение материала (PO).

Таким образом, все четыре компетенции взаимосвязаны и дополняют друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Conseil de l'Europe* Cadre européen commun de référence pour les langues. — France, Paris, Didier, 2001.
- [2] *Claire. Charnet* Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse. — France, Paris, Hachette, 1997.
- [3] *Dorothee Duplex, Bruno MèGge.* Production écrite. — France, Paris, Didier, 2007.

PRODUCTION ECRITE — THIS IS ONE OF COMPETENCES

L.M. Spynu

The Departement of Foreign Languages
Faculty of Humanities and Social Sciences
People's Friendship University of Russia
Mikluko-Maklaya str., 10a, Moscow, Russia, 117198

Production écrite — this is one of competences which one is to have and to teach students when they studying foreign language.

Key words: competences, production écrite, lexicon.

НАШИ АВТОРЫ

Бекеева Анна Рапкатовна — аспирантка кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: annabeck@radio.fm)

Боброва Светлана Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: dartasie@mail.ru)

Боброва Екатерина Давидовна — аспирант кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН (e-mail: dartasie@mail.ru)

Быстрикова Нинель Феодосьевна — доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: kadefra_fl@mail.ru)

Воркина Ксения Сергеевна — ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: ksenya_japan@mail.ru)

Гарсия-Каселес Кончита Карловна — кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: konchitag@mail.ru)

Каскова Маргарита Евгеньевна — старший преподаватель кафедры теории и практики иностранного языка ИИЯ РУДН (e-mail: kadefra_fl@mail.ru)

Кошкина Евгения Анатольевна — аспирант кафедры английского языкознания филологического факультета ГОУ ВПО «МГУ им. В.М. Ломоносова» (e-mail: e-koshkina@mail.ru)

Кривошлыкова Людмила Викторовна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: lvk1404@mail.ru)

Михеева Наталья Федоровна — заведующая кафедрой иностранных языков филологического факультета РУДН, доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ (e-mail: mikheeva_rudn@mail.ru)

Мигولاتьева Ирина Владимировна — доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: irav4mig@mail.ru)

Пушкина Анна Владимировна — старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: pushkina4@yandex.ru)

Разумовская Вероника Адольфовна — старший научный сотрудник, профессор кафедры делового иностранного языка Сибирского федерального университета (СФУ) (e-mail: verinica_raz@hotmail.com)

Спыну Лариса Михайловна — кандидат философских наук, директор центра франкофонии РУДН, доцент кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук (e-mail: lorance@rambler.ru)

Шейпак Светлана Александровна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: svetlana.sheipak@gmail.com)