

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 22 ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

№ 4 • 2013 • ОКТЯБРЬ—ДЕКАБРЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

Содержание

Марусенко М.А. Глобализация и национальные языки 3

Общая теория перевода

Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т. Различные переводы Библии: проблема
существования 26

Дидактика перевода

Гарбовский Н.К. Российская школа перевода: традиции и вызовы
XXI века 36

Костикова О.И. Оценка перевода: от обучения к профессии. 51

Методология перевода

Задорнова В.Я., Кобяшова А.С. Прагматический подход к переводу
юмора 66

Лингводидактика

Калита О.Н., Гарцов А.Д., Павлидис Г.С. Учёт этнопсихологических
особенностей греческих учащихся как путь оптимизации обуче-
ния русскому языку. 84

Қасым Б.Қ., Оразбаева Ф.Ш. Речевая коммуникация и методы обуче-
ния языку. 92

Кулик А.Д. Учебное пособие «Профессия — политолог» как отраже-
ние цели и содержания обучения иностранных студентов языку
специальности на этапе довузовской подготовки 97

Куприенко С.В., Семёнова О.Р. Реализация современных технологий
в обучении русскому языку как иностранному. 110

Литвинова Г.М. К проблеме формирования навыков аудирования
лекций по специальности 119

Масюк М.Р., Суворова Е.Г. Социокультурная адаптация и учебная
мотивация в процессе обучения русскому языку как иностранному. . 127

Хроника научной жизни

Кульпина В.Г., Татаринova В.А. Российским конференциям по тер-
миноведению — 20 лет 138

*Указатель статей и материалов, опубликованных в журнале «Вест-
ник Московского университета. Серия 22. Теория перевода» за
2013 г. 148*

Contents

Marusenko, M.A. Globalization and National Languages 3

General Translation Theory

Valuytseva, I.I., Khukhuni, G.T. Different Bible Translations: A Problem of Coexistence 26

Translation Didactics

Garbovsky, N.K. Russian School of Translation and Interpretation: Traditions and New Challenges 36

Kostikova, O.I. Educational vs. Professional Translation Assessment 51

Translation Methodology

Zadornova, V.Ya., Kobyashova, A.S. Pragmatic Approach to Translating Humour 66

Linguodidactics

Kalita, O.N., Gartsov, A.D., Pavlidis, G.S. Defining National and Psychological Traits of Greek Students to Optimize Teaching of Russian 84

Kassym, B.K., Orazbayeva, F.Sh. Speech Communication and Language Teaching Methods 92

Kulik, A.D. Textbook “Profession of a Political Analyst” as a Reflection of Particular Targets and Needs in Teaching Specialty Language to Pre-university Foreign Students 97

Kupriyenko, S.V., Semyonova, O.R. Applying Modern Technology to Teaching Russian as a Foreign Language 110

Litvinova, G.M. Developing Listening Skills for Understanding Lectures in the Main Field of Study 119

Masyuk, M.R., Suvorova, E.G. Socio-cultural Adaptation and Educational Motivation in the Process of Learning Russian 127

Chronicles of Scientific Life

Kulpina, V.G., Tatarinov, V.A. Russian Conferences on Terminology: 20 Years On 138

Index of Articles and Materials Published in “The Bulletin of Moscow State University” Series 22 — Teoria perevoda in 2013 148

М.А. Марусенко,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой романской филологии Санкт-Петербургского государственного университета;
e-mail: mamikhail@yandex.ru

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЯЗЫКИ¹

В статье рассматриваются языковые аспекты глобализации и её влияние на статус и функционирование национальных языков, даётся анализ языковой политики европейских государств в новой социолингвистической ситуации, а также распространения английского языка в условиях интернационализации научных исследований, профессиональной жизни и потребления.

Ключевые слова: глобализация, политкорректный дискурс, смерть языка, возрождение языка, билингвизм, мультилингвизм, смена языка, языковая политика, интернационализация знаний.

Mikhail A. Marusenko, Dr. Sc. (Philology), Professor, Head of Department of Romance Philology, St.-Petersburg State University, Russia; e-mail: mamikhail@yandex.ru

Globalization and National Languages

The article is devoted to linguistic aspects of globalization and its influence on the status and functioning of national languages. It provides an analysis of language policies of European states in today's socio-linguistic situation, and investigates further spreading of the English language as a result of internationalization of scientific research, professional life and consumption.

Key words: Globalization, politically correct discourse, death of language, re-birth of language, bilingualism, multilingualism, language shift, language policy, knowledge internationalization.

Мировая система языков в эпоху глобализации подвергается существенным изменениям, которые, несомненно, должны определять планирование, формы и содержание подготовки переводчиков.

Термин *глобализация* (здесь и далее курсив мой. — М.М.) обозначает два понятия, которые часто смешиваются друг с другом. Первое — действительная глобализация — «есть осуществляющийся в реальности процесс навязывания всем странам и государствам мира западного экономического, политического, культурного, технологического и информационного кода» [Дугин, 2007]. Эта глобализация осуществляется странами, в которых проживает золотой миллиард, направлена на укрепление их господства и представляет собой форму *нового колониализма*. Народы и государства утрачивают при этом свой суверенитет и либо встраиваются в глобальную

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-04-00210.

мировую систему, либо становятся отверженными, странами-париями, осью зла.

Во Франции параллельно с термином *globalisation* употребляется термин *mondialisation*, за которым французы без особого успеха пытаются закрепить значение, меньшее по объёму, чем у глобализации: «глобализация в области культуры». Оба термина являются неологизмами: в девятом издании “*Dictionnaire de l’Académie française*” появились статьи *mondialiser* — *étendre à l’ensemble du monde* и *mondialisation* — *le fait de se répandre dans le monde entier, de concerner toute l’humanité*, но отсутствуют статьи *globaliser* и *globalisation*. В словаре “*Trésor de la langue française*” фигурируют оба слова: *globalisation* — *philosophie, psychologie, fait de percevoir, de concevoir quelque chose ou quelqu’un comme un tout* и *mondialisation* — *action, fait de donner une dimension mondiale à quelque chose*, зафиксированные в 1946 г. и в 1964 г. соответственно, но они входят в структуру статей, посвящённых глаголам.

Хотя эти термины являются неологизмами, понятия, которые они обозначают, и сами связи между разными континентами нашей планеты отнюдь не новы. Торговый обмен в мире существует с тех пор, когда появились города и государства; вспомним Римскую империю, Средиземноморье в XVI в., Ганзейский союз и т.п. Одним из непризнанных агентов глобализации в XIV и XV вв. была китайская династия Мин, огромные флоты которой бороздили весь Индийский океан, доходя до южной оконечности Африки. Историки писали об этом задолго до того, как глобализацией стали интересоваться общественное мнение и СМИ: Ф. Бродель в 1960-е гг. сформулировал понятие *мировой экономики (économie-monde)* [Braudel, 1967].

Второе понятие — *потенциальная глобализация* — чисто теоретический проект, поддерживаемый гуманитарными кругами развитых стран. Она предполагает развитие диалога культур и цивилизаций после разрушения прежней двуполярной модели, причём она предполагает не навязывание Западом своей ценностной модели всем остальным странам, а интенсивный обмен опытом и диалог разных субъектов.

Гуманитарная глобализация подразумевает многообразие социально-экономических систем, требует ядерного разоружения всех стран, включая США, допускает возможность создания нескольких ядерных полюсов и может быть названа многополярной, в отличие от первой — однополярной. Многополярная глобализация представляет собой чисто теоретический проект гуманитарной интеллигенции и подается как альтернатива действительной глобализации [Дугин, 2007].

Процессы, которые обычно ассоциируются с глобализацией, оказывают самое прямое влияние на *использование, владение и сохранение* языков. Прямо или косвенно глобализация подвергает многие языки опасности исчезновения из-за увеличивающегося влияния главных международных языков и внедрения новых технологий. Международные языки регулярно вытесняют региональные и миноритарные языки, в первую очередь из сферы образования и труда.

Политкорректный дискурс в отношении языков концентрируется на двух вопросах: первый расписывает преимущества *языкового разнообразия* и второй оплакивает *смерть языков*. Однако с точки зрения здравого смысла гибель любого языка, также как и гибель любой культуры, запрограммированы во времени. Тот же здравый смысл говорит о том, что в повседневной жизни языковое разнообразие скорее представляет собой дорогостоящую и труднопреодолимую помеху, чем показатель богатства и гармонии. Стоит напомнить, что в мифе о Вавилонской башне увеличение количества языков было наказанием человечества, а не наградой.

Европейские государства осознали неотложность этой проблемы под давлением двух очевидных факторов: во-первых, стоимость мирового рынка образовательных услуг составляет более 150 млрд евро, во-вторых, США привлекают больше иностранных студентов, чем все европейские государства, вместе взятые (около 1 млн). Страны, принимающие на обучение иностранных студентов, имеют возможность оставлять у себя некоторых из них, как правило, лучших; в то же время, «страны-экспортеры» несут тяжелые потери из-за *утечки мозгов*.

Европейский союз уже в 2004 г. понял необходимость выйти в вопросе академической мобильности за географические рамки Европы и открыл программу Erasmus для студентов из неевропейских стран. Когда Франция, например, по инициативе министра национального образования К. Аллегра попыталась в 2006 г. сформировать политику, направленную на привлечение лучших студентов из франкоязычных африканских стран (Закон об избирательной иммиграции), оказалось, что они уже учатся в американских, канадских, австралийских или южно-африканских университетах².

В подавляющем большинстве европейских документов об академической мобильности языковой вопрос обходит молчанием. В Пражском коммюнике, принятом в 2001 г. и посвящённом развитию мобильности, языковая проблема также не упоминается, хотя языковое разнообразие является *главным препятствием* на

² Франция занимает третье место в мире по численности иностранных студентов, далеко отставая от США и Великобритании.

пути к этой мобильности, существующие системы образования не способствуют её решению. Распространение программы *Erasmus* на весь мир свидетельствовало только о желании ЕС позиционировать себя на мировом рынке образовательных услуг и не дало никаких практических результатов.

Во Франции создание агентства *Edufrance*, призванного обеспечить эффективный университетский и научный маркетинг, позволило изучить происхождение, структуру и предпочтения иностранных студентов. Исходной политической целью было явное желание уменьшить численность африканских студентов, которые традиционно составляли большинство иностранных студентов во Франции, и увеличить численность студентов из богатых стран или из стран с развивающимися экономиками. Однако большинство этих студентов составляют девушки (американки, японки и т.д.), приехавшие во Францию изучать филологические дисциплины, мотивация которых очень отличается от мотивации студентов-химиков или математиков [Chaudenson, 2006].

При оценке реальной *эффективности обучения* студентов, участвующих в европейских программах мобильности, доминирует желание игнорировать или скрывать последствия языкового разнообразия. В качестве положительного результата приводится увеличение количества иностранных студентов, но оценка эффективности этих программ производится только по результатам их обучения в направляющем университете. Опыт французских университетов показывает, что иностранных иноязычных студентов практически невозможно оценивать по тем же критериям, которые применяются для французских студентов. Большинство иностранных студентов имеют языковые компетенции, не позволяющие им слушать *лекции*, не говоря уж о том, чтобы выполнять письменные *экзаменационные задания*.

В значительной степени такая ситуация сложилась из-за отношения органов руководства образованием к национальному *языку образования*, зафиксированному в Законе об использовании французского языка (1994). В 2002 г. был создан Национальный совет по приёму иностранных студентов, который подготовил документ, содержащий пятьдесят мер для улучшения приёма иностранных студентов [Cohen, 2001]. В этом обширном документе говорится о необходимости смягчить условия приёма кандидатов в отношении французского языка: вместо того, чтобы ставить знание французского языка в качестве предварительного условия приёма, рекомендуется развивать различные формы подготовки до начала или в ходе занятий. В нём содержится также рекомендация о поощрении вузов, вводящих обучение на *иностранном языке*, в частности на английском, для того чтобы преодолеть языковое препятствие

для привлечения иностранных студентов. Параллельно рекомендуется развивать франкофонию, используя приезд иностранных студентов во Францию для повышения их уровня владения французским языком.

Проблема использования европейских языков в политической и административной сферах также всячески замалчивается по вполне очевидным причинам. Номинально Европейский союз представляет собой уникальный пример поддержки языкового разнообразия и соблюдения равенства языков: официальными и рабочими языками ЕС являются все официальные языки государств-членов. Попытки поставить эту проблему на обсуждение всегда наталкивались на сопротивление, а иногда дело доходило до дипломатических скандалов, как это случилось в 1999 г., когда во время президентства Финляндии в ЕС произошёл конфликт между Финляндией и Германией, которую поддержала Австрия, по вопросу использования немецкого языка в качестве рабочего языка на неформальных заседаниях Совета министров.

Самым кричащим парадоксом в языковом режиме ЕС является место *немецкого языка*, совершенно не соответствующее ни численности его носителей от рождения (более 90 млн.), ни самому большому числу государств, в которых он является официальным (Германия, Австрия, Бельгия, Люксембург, Италия). Это снижение статуса немецкого языка, являющееся последствием Второй мировой войны, существует не только в ЕС: немецкий не является официальным языком ООН, где он с 1974 г. имеет статус языка документации, причём переводы производятся за счёт самих германоязычных государств; он также не является официальным языком НАТО. Носители немецкого языка все хуже переносят эту ситуацию, принимая во внимание политический и экономический вес Германии и её влияние в Центральной и Восточной Европе. Глобальные позиции немецкого языка более сильны, чем позиции французского языка, и почти достигают уровня английского языка (за исключением Албании, Болгарии, Македонии и Румынии) [Concise Encyclopedia..., 2001].

С другой стороны, глобализация потенциально способствует *возрождению* языков и *восстановлению* их использования в обществе благодаря следующим факторам:

- установлению связей между организациями, занимающимися защитой языков под угрозой;
- появлению информационных и коммуникационных средств, позволяющих документирование языков, традиционных знаний и культурных практик;
- наличию независимых источников поддержки языковых сообществ;

– появлению благоприятных возможностей для проявления международной солидарности для возрождения языков, находящихся в опасности.

В результате, под влиянием процессов, связанных с глобализацией, создалась новая *социолингвистическая ситуация*, по крайней мере, в наиболее экономически и технологически развитых странах. Эта ситуация должна изучаться и анализироваться, для того чтобы человечество могло контролировать её последствия и прогнозировать её развитие.

Языковые последствия этих процессов вызываются к жизни стремительным ростом *транснационализации экономики* и развитием *информационно-коммуникационных технологий* (ИКТ). Расширение границ традиционных рынков породило потребность в изучении новых иностранных языков, необходимых для переговоров с новыми поставщиками сырья и потенциальными покупателями. Национальные фирмы поглощаются транснациональными корпорациями и переносят производство на новые территории, где их персонал (высококвалифицированные рабочие, средний и высший менеджмент) должен повседневно пользоваться языками, на которых они не говорили в своей традиционной среде. Таким образом, экономические факторы влекут за собой изменения в языковых компетенциях, необходимых для трудовой деятельности, а далее «*рабочие языки*» начинают оказывать сильное влияние на стабильность или забвение языков, которыми пользуются различные группы людей.

Развитие ИКТ, прежде всего Интернета, открыло доступ к веб-контенту и контактам с людьми, удалёнными на тысячи километров и говорящими на языках, использующих совершенно другие коды. Спутниковое радио и телевидение позволяет принимать передачи на языках, которые люди обычно не используют в своих традиционных сообществах.

Эти изменения вызывают перемены в *политической организации* общества, особенно на континентальном уровне. В Европе процесс финансовой, политической и культурной интеграции зашел так далеко, что возник целый ряд проблем в обеспечении свободной коммуникации между большими группами людей, говорящих на разных языках.

Традиционные сферы коммуникации между людьми также переживают значительный рост, хотя до последнего времени они могли сохранять свой исторический статус и поддерживать на индивидуальном и социальном уровнях определённый *функциональный монолингвизм*.

Однако развитие экономических и технологических контактов между людьми способствует появлению нового важного явления —

массового билингвизма и функционального мультилингвизма. Их развитие — это ответ на языковой спрос в новой социолингвистической ситуации и на то, что всё большее количество людей обладает множественными языковыми компетенциями. Новым параметром этого процесса является то, что знание более чем одного языка или их использование для общения с разными партнерами и в разных функциях стало повседневной практикой членов больших языковых сообществ внутри их собственных стран [Bastardas, 2002, p. 2].

Расширение языковых контактов и потребность больших групп людей в использовании нескольких языков породили у некоторых их членов ощущение опасности и защитные реакции, ранее свойственные миноритарным группам, не имеющим официального и социального признания. Это ощущение присутствует у социальных групп, не подвергающихся политическому давлению, но находящихся в зависимости от превратностей мировой экономики, технологий и СМИ, ощущающих себя в положении классических миноритарных групп.

Однако в мире отсутствует политическая структура глобального международного уровня, способная обсуждать эту проблему в полном объёме, поэтому каждая организация и индивид решают свои проблемы коммуникации с окружающим миром по-своему. Английский язык, благодаря экономическому и технологическому весу англоязычных стран, а также их политическому доминированию в течение двух последних веков, считается наиболее подходящим для решения настоящих и будущих коммуникативных проблем современного общества.

Экспоненциальный рост использования английского языка, часто не имеющий никаких оснований, кроме снобизма или желания продемонстрировать свою современность, провоцирует *поляризацию* социальных настроений: с одной стороны, люди протестуют против навязывания изучения и использования этого языка, считающегося «*империалистическим языком*», а с другой — элиты используют его в повседневной практике и передают своим детям в надежде, что он обеспечит им финансовые и символические преимущества. Это может привести к *смене языка (language shift)* в определённых привилегированных социальных слоях, которым затем станут подражать более широкие социальные группы.

Однако расширение языковых контактов может обходиться и без английского языка, особенно за пределами западного мира, где параллельно с региональной экономической интеграцией возникают *региональные гегемонические языки*. Так, в Африке использование *суахили* вышло за рамки его традиционных границ, в Южной Америке *испанский* язык уже интерферирует с автохтонными языками, *арабский* язык также используется в очень широ-

ком географическом ареале, а в Азии *китайский* язык уверенно занимает место международного языка.

Глобализация сопровождается также миграцией больших групп людей из одного языкового ареала в другой. Последствия таких передвижений могут быть опасными как для *языков мигрантов*, так и для *языков принимающих сообществ*. Некоторые социокультурные системы уже до такой степени перегружены, а их равновесие до такой степени неустойчиво, что оно может быть нарушено прибытием новых групп мигрантов. Новые мигранты могут выбрать копирование языковой практики носителей доминирующего мажоритарного языка, а не имитацию языкового кода подавляемой принимающей группы или группы, имеющей статус меньшинства в этой стране. Очевидно, что такое поведение способствует ещё большей миноритаризации данной языковой группы и возникновению *межгрупповой напряженности* [Ibid., p. 3].

Подобное поведение может быть объяснено с позиций аристотелевой логики, которая основывается на принципе исключения третьего применительно к физическим объектам. Эта точка зрения автоматически распространяется на человеческие отношения и предполагает, что если у государства или группы людей есть один язык, у них не может быть другого. Но на практике это условие выполняется далеко не всегда: люди могут владеть несколькими языками, организовывать их использование по своему усмотрению и формировать разные категории идентичности внутри одного общества.

Англоязычные страны и отдельные англофоны от рождения пользуются этой ситуацией и, в зависимости от социально-экономических условий, многие люди начинают имитировать языковое поведение англофонов, выбирая английский в качестве своего *первого языка* и передают его своим детям в этом же качестве. В данном случае продукты речевой деятельности на английском языке сразу становятся *«международными»*, в то время как продукты на других языках обречены на ограниченное распространение. Экспорт знаний на английском языке и то, что продукты, созданные на этом языке, составляют значительную долю мирового рынка, даёт огромные *экономические преимущества* группе англоязычных стран, прежде всего США и Великобритании.

Поэтому государства, терпящие убытки от такого доминирования, и международные организации, стремящиеся к справедливой мировой организации языков на основе разнообразия и субсидарности, должны строить свою работу в рамках новой этики, основанной на экологическом подходе к социолингвистическим ситуациям, учитывающем все факторы, определяющие нынешнюю ситуацию и ее возможную эволюцию [Ibid., p. 10–11].

Движения языков пока что носят загадочный характер и могут лишь апостериорно описываться исторической лингвистикой, но существует искушение попытаться объяснить настоящее и заглянуть в будущее. Неясно, применима ли к языкам концепция *устойчивого развития*, сформулированная американцами? Существуют ли законы, которые управляют движением языков в мире? Ответ на эти вопросы может быть найден при решении трех проблем: проблемы языка как инструмента власти, проблемы эффективности языка и проблемы распространения языка [Brogie, 2005].

Из истории известен один общий закон: *развитие языка зависит от политической, демографической, военной и экономической мощи народа, который говорит на нём.*

Участь великих языков связана с участью империй. Так, латынь победила этрусский и заменила греческий в то время, когда власть Рима распространилась за пределы латинского мира. И наоборот, латынь ослабевала по мере упадка Римской империи, породив неолатинские (романские) языки и, в конце концов, перешла в разряд мёртвых языков.

Несколько веков спустя, преодолев жесткую конкуренцию с испанским и итальянским языками, французский утвердился как главный европейский язык. Как раз тогда Франция стала самым населенным, самым централизованным, самым богатым и самым авторитетным государством, имеющим самую мощную армию и военный флот.

Именно как инструмент прославления королевского величия в XVII в. формировался классический французский язык. Основание Французской академии явилось итогом работы французских писателей, грамматистов и юристов по укреплению королевской власти.

За пределами европейского континента распространению европейских языков способствовала *колонизация*. Английский язык получил большее распространение, чем французский, потому что английские колонии по всему миру превращались в Новые Англии, тогда как Новая Франция в Северной Америке в XVIII в. была стерта с лица земли [Марусенко, 2007]. В XIX в. Франция создала вторую колониальную империю, которая поддерживала ее языковое присутствие в разных частях света, как это происходило с английским, испанским и португальским языками, в отличие от немецкого, итальянского и японского.

Нынешнее положение языков в мировой системе еще в большей степени определяется *отношениями силы*.

Одна супердержава доминирует в мире во всех отношениях: как в военном, так и в экономическом, финансовом и дипломатическом. Один язык занимает доминирующие позиции в междуна-

родных отношениях, в транспортных перевозках, в военных организациях, в международных финансах, рекламе и т.д. Этот язык несёт с собой свои идеалы, своих героев, свое мировоззрение, свой образ жизни, одним словом то, что называется *неоколониализмом*.

Доминирование одного языка является результатом *политической воли*. Оно никогда не устанавливается ни само по себе, ни в силу его особых достоинств. Все мировые державы имеют свою языковую политику, причём те, которые проводят её наиболее скрытно, ведут её наиболее решительным образом. Самым ярким примером сознательной языковой политики являются США, которые проводят её через органы федеральной власти, правительственные агентства, частные фонды, университеты и большой бизнес, который всегда связан с правительством.

История глобального распространения английского языка проходит через ключевые даты: основание Джеймстоуновской колонии, первого постоянного английского поселения в Северной Америке в 1607 г., победа генерала Роберта Клайва в битве при Плейси в Бенгале в 1757 г., положившая начало господству британской ост-индской компании, создание первой исправительной колонии в Австралии в 1788 г., основание британского сэттльмента в Сингапуре в 1819 г. и «коронной» колонии в Гонконге в 1842 г., формальное начало британского правления в Нигерии в 1861 г., организация радиостанции BBC в 1922 г. и ООН в 1945 г., запуск компанией AT&T первого коммерческого спутника связи в 1962 г. К этому перечню необходимо ещё добавить несколько волн англомании, прокатившихся по Европе в XVIII в. [Hitchings, 2011, p. 57].

Средствами пропаганды, давления и обольщения, которые использует *языковой империализм*, являются современные ИКТ и СМИ. Идея о *lingua franca*, который навязывает своё универсальное использование ради блага и прогресса человечества, унаследована от Римской империи, и она хорошо укоренилась в умах как покорителей, так и покорённых.

Однако экономические законы имеют разные последствия для языков. Так, научные исследования и высокие технологии способствуют использованию *единого языка*. Однако в организации производства, в управлении человеческими ресурсами он используется гораздо меньше. Совсем по-другому обстоит дело в международной торговле: благодаря языковому разнообразию транснациональные корпорации расширяют рынки сбыта своих товаров, делая из него не препятствие, но дополнительный козырь, который позволяет им производить *локализацию* продукции и торговых сетей применительно к разным рынкам, чего не в состоянии делать предприятия меньшего размера.

США уделяют огромное влияние *индустрии языка*, опираясь на обширный рынок продукции на английском языке и на динамизм своих предприятий, всегда имеющих государственную поддержку. Они вкладывают деньги в разработку многочисленных приложений не только на английском языке, но и на многих других языках, которые позволяют им захватывать чужие рынки. По необходимости в этом процессе им помогают азиатские гиганты: Япония, Корея и Китай, которые не имеют прямого доступа к мировым языковым ресурсам из-за особенностей своих языков [Broglie, 2005].

Хотя глобализация сама по себе не новое явление, именно в наше время, благодаря коммуникационным технологиям, она приобрела особый размах. Как справедливо заметил Ж.-М. Клинкенберг: «Этот процесс привёл к тому, что теперь все производители и потребители товаров находятся в прямом контакте друг с другом, как если бы они находились в одном торговом центре или на одном рынке на одной площади. Такая ситуация стимулирует конкуренцию..., но она также обостряет языковую конкуренцию, потому что умножая контакты с экономическими субъектами, параллельно умножают контакты между их языками» [Klinkenberg, 2001, p. 85–86].

В XXI в. мир все более идентифицируется с гигантским рынком, развитие которого ведёт к появлению новой фазы мировой экономической экспансии: разработка, производство, сбыт и услуги крупных предприятий охватывают всю планету. Глобализация бизнеса создаёт потребность в людях, способных решать проблемы сбыта на местных рынках. Это дало основание П. Бурдые считать язык *товаром* и элементом *человеческого капитала* [Bourdieu, 1998]. Именно этими понятиями руководствуются учащиеся, выбирая для изучения иностранный язык с максимальной *экономической ценностью*. Таким образом, на рынке символических товаров каждый язык имеет свою *относительную стоимость*, потому что рынок признает разную стоимость за стандартными и местными языками, а также за одним и тем же языком при переходе с одного рынка на другой. Однако глобализация несёт в себе опасность появления монокультуры, угрожающей экосистемам и разрушительной для национальных идентичностей.

В течение четырёх веков (с XVII в. по первую половину XX в.) глобализация определялась экспансией европейских государств, в первую очередь, Великобритании, Франции и Испании. Агентами этой глобализации были или сами государства, или контролируемые ими компании. На протяжении двух или трех веков глобализация развивалась благодаря торговле пряностями, контролируемой мамелюками-черкесами в Египте, которые получали основной доход от налогов за транзит пряностей, и Венецианской республи-

кой, имевшей практически монополию на торговлю ими в Европе. Именно по этой причине Португалия и Генеузская республика были вынуждены искать другой путь в Индию, огибая Африку с Юга или направляясь на Запад.

В 1980-е гг. характер и интенсивность глобализации изменились: обмен резко увеличился в объёме и стал затрагивать не только товары, но и культурные символы, интеллектуальную жизнь и судьбы простых людей: никогда в мировой истории не было таких интенсивных *миграционных потоков*. Основными агентами глобализации сегодня являются не государства, а промышленные и финансовые транснациональные корпорации, частные интересы которых стали определять пути развития человечества [Rambaldi, 2011].

С экономической точки зрения такая глобализация подразумевает повсеместное внедрение либеральной модели экономики, радикального монетаризма и финансизма. С политической точки зрения она утверждает необходимость либерально-демократического устройства, главенство идеологии прав человека, развитие гражданского общества и т.д. В стратегическом отношении такая глобализация подразумевает прямой контроль США и их союзников (страны НАТО) над всей планетой. Целью этого процесса является переход от системы *суверенных государств* к единому *мировому государству* во главе с мировым правительством, т.е. современный Запад, один из полюсов прежней двуполярной системы, одержавший победу в холодной войне, сохраняет за собой положение главной мировой силы.

Еще в 1997 г. М. Олбрайт, государственный секретарь при президенте Б. Клинтоне, заявила: «Одна из главных целей нашего правительства — обеспечить, чтобы экономические интересы США могли быть распространены на весь мир». М. Тэтчер, выступая в США, сказала: «В XXI в. доминирующая власть принадлежит Америке, доминирующим языком является английский, доминирующая экономическая модель — англосаксонский капитализм». Д. Роткопф, генеральный директор консультативной фирмы Kissinger Associates, в опубликованной в 1997 г. книге “Praise of Cultural Imperialism” высказался еще более прямо: «Экономический и политический интерес Соединенных Штатов заключается в том, чтобы следить за тем, что если мир примет единый язык, этим языком был бы английский; если он примет единые стандарты в области телекоммуникаций, надежности и качества, чтобы эти стандарты были американскими; если разные части мира будут объединены при помощи радио, телевидения и музыки, чтобы эти программы были американскими; если он выработает единые ценности, чтобы американцы могли узнавать в них себя» [цит. по: ASLM, 2007].

В этой борьбе языку отводится заметная роль: навязать свой язык — значит навязать свое видение мира.

В эпоху глобализации в языковой политике доминируют три основных философских принципа.

Первым является философия *ассимиляции*. Так, в США осуществляется политика ассимиляции людей, приехавших в качестве иммигрантов и говоривших на своих родных языках, но быстро изучающих английский и ассимилирующихся в англоязычную культуру, даже если они сохраняют некоторые обычаи своих народов. До последнего времени ассимиляционный подход являлся главным принципом языковой политики в США и Германии [Марусенко, 2013, с. 46–62].

Вторым является философия *плюрализма* или *билингвизма*. Примером плюралистского подхода является, прежде всего, Канада, особенно Квебек, где официальными языками являются английский и французский.

Третьим является философия *конфедерации*. Наиболее типичным примером является языковая политика Швейцарии, где имеются четко выделяемые языковые регионы: так, в Лугано говорят по-итальянски, в Лозанне и Женеве — по-французски, в Цюрихе — по-немецки.

В реальной жизни редко можно провести чёткую границу между этими тремя философиями, и, за исключением ассимиляционного подхода, каждая из них совмещает элементы плюрализма и конфедерации.

Сегодня больше половины человечества говорит всего на 11 языках из более чем 7000 живых языков³: мандаринском китайском, английском, испанском, хинди, французском, бенгальском, португальском, русском, немецком, японском и арабском. В период с XV в. на земном шаре исчезли от 4000 до 9000 языков, а, по подсчетам некоторых лингвистов, к началу XXII в. на Земле останется только 10% от числа оставшихся языков [Delhumeau, 2011].

Языковые последствия глобализации обычно исследовались с точки зрения коммуникативных потребностей, порождаемых многообразными процессами интернационализации. У этой точки зрения есть существенный недостаток — отношение к языкам как к барьерам, мешающим глобальной торговле. Соответственно главной задачей считается поиск путей преодоления этих барьеров.

Однако языки — это не просто инструмент для обеспечения коммуникации, они имеют *социальные функции* и обеспечивают равновесие в тех сообществах, которые говорят на них или используют их.

³ 17-е издание онлайн-справочника Ethnologue (<http://www.ethnologue.com/>), доступ к которому открыт 31 марта 2013 г., насчитывает 7105 живых языков.

Глобализация оказывает отрицательное влияние на социальные функции языков, причем наибольший урон наносится национальным языкам. Особо подверженными опасности оказываются три сферы использования языков: производство и распространение знаний, производственная деятельность, повседневное общение.

Национальные языки и интернационализация знаний

Языковая ситуация в сфере научных исследований и возникающие в связи с этим политические проблемы уже достаточно полно описаны [Марусенко, 2011, с. 371–386]. Однако проблемы использования языков в науке усугубляются под влиянием глобализации и стремятся распространиться не только на все виды языковых практик научных кругов, но и на *распространение знаний* в обществе.

Основная проблема заключается в том, что под давлением мощи американской науки и экономики происходит *интернационализация* (эвфемизм, используемый вместо более точного термина — *американизация*) большинства научных дисциплин. Эта интернационализация длится уже несколько десятилетий и опирается на американскую гегемонию во всех аспектах *обработки научной информации*: издании, хранении и распространении, к которым частично подключены, например в сфере издательской деятельности, другие англоязычные страны.

Так, из примерно 100 000 научных периодических изданий, публикуемых в мире, 50% издаются на английском языке. Ядро самых авторитетных *научных журналов*, включающее около 4000 изданий, более чем на 80% контролируется американскими и английскими издательствами, а те журналы, которые еще остаются независимыми, сами стремятся попасть под их контроль. Все они почти полностью издаются на английском языке. В немногих независимых изданиях статьи на английском языке занимают все больше места. Для примера, в 1988 г. публикации на французском языке составляли 7% от мирового объема научной продукции и 5% её ядра [Gonfland, 1990].

В научных журналах, входящих в это ядро, публикуется лишь *небольшая часть* научной продукции, создаваемой в мире, но именно эти публикации цитируются чаще всего. Именно эти журналы, прежде всего, индексируются в банках данных, создаваемых для сбора и хранения научной информации. Самое большое количество наиболее авторитетных банков данных, например, *Science Citation Index (SCI)*, поддерживаемый Институтом научной информации в Филадельфии, также находится в США. Более 90% информации, содержащейся в американских банках научных дан-

ных, извлекается из статей, написанных на *английском* языке и опубликованных в *англоязычных* журналах [Truchot, 1996].

В банках данных, создаваемых в Европе, ссылки на работы, опубликованные на английском языке, также составляют большинство, а доля других языков немногим больше, чем в США. Так, французская база по точным наукам PASCAL, созданная в Национальном центре научных исследований CNRS, содержит 81% ссылок на статьи на английском языке. В период с 1978 по 1988 г. доля ссылок на французском языке уменьшилась с 12 до 8%, на немецком — с 8,5 до 4%, на русском — с 12 до 4,5%. В то же время число ссылок на английском языке увеличилось с 62 до 81%.

Именно поэтому в 1989 г. Пастеровский институт, обнаружив, что только каждая пятая статья, публикуемая в его всемирно известном журнале “Les Annales”, реферировалась Институтом научной информации, и что он стал обычным региональным изданием, счёл целесообразным не только создать международную редколлекцию, но и дать журналу английское название и публиковать статьи на английском языке.

Научно-исследовательская деятельность опирается на три типа языковых практик: *публикацию* результатов исследований, *доступ* к информации и *общение* на конференциях, конгрессах и других массовых мероприятиях.

В сфере публикации результатов интернационализация ведёт к усилению использования английского языка даже в тех случаях, когда американская наука оказывается вовсе не при чём. Дело в том, что большинство национальных научных обществ, являющихся учредителями журналов, объединяются в наднациональные научные организации, например европейского масштаба. В большинстве случаев европеизации научная информация, которая распространялась на национальных языках, начинает распространяться на английском языке. Некоторые из европейских научных обществ формально имеют несколько официальных языков, но как только контроль над изданиями переходит к англоязычным издательствам, использование всех других языков, за исключением английского, очень быстро сокращается. Так, в 1975 г. во Франции 83% статей по химии публиковались на французском языке, в 1980 г. их доля сократилась до 55%, в 1990 г. — до 30, а в 2010 г. — всего до 7%. Естественно, оставшиеся 93% составляли статьи, опубликованные французскими исследователями на английском языке.

В сфере доступа к научной информации имеет место аналогичная ситуация: опрос исследователей, работающих в Страсбурге, показал, что 82% информационных источников, которыми они пользуются, — на английском языке, 16% — на французском,

4% — на других языках, хотя эти цифры имеют тенденцию к варьированию в зависимости от специальности.

Еще сильнее эта тенденция проявляется в сфере научного общения: 95% французских учёных общаются по-английски на конференциях, проходящих за границей, но и на международных конференциях, проводимых во Франции, 76% из них также говорят по-английски.

Во многих странах *подготовка учёных* уже обходится без национального языка. Так, в Германии разрешено публиковать диссертации как на немецком, так и на английском языках. Требование использовать национальные языки, которое еще десяток лет тому назад было обязательным, сегодня рассматривается как анахронизм; к тому же многие молодые учёные затрудняются формулировать свои мысли на родном языке, потому что они учились на английском, пользуются источниками информации на английском, а также английской терминологией.

В любом случае, когда речь идёт об интернациональных научно-исследовательских проектах, вся документация должна вестись по-английски. Все научно-исследовательские программы Европейского союза осуществляются на английском языке, начиная с конкурсной документации и кончая отчетами.

Особую проблему представляет распространение научных знаний, выходящее далеко за пределы общения между учёными. С одной стороны, знания передаются на всех уровнях системы образования, с другой — они используются во многих секторах экономики и бизнеса. Очень широкие круги специалистов нуждаются в специальных журналах, газетах, брошюрах и аудиовизуальных продуктах, рассчитанных на разных потребителей.

Очень важно, чтобы национальное научное, техническое и бизнес-сообщество имело доступ к достижениям науки на своем родном языке. Однако задача распространения на национальном языке знания, полученного на иностранном языке, является труднодостижимой; для этого необходимо наличие *интерфейсов*. Для создания таких интерфейсов требуется достаточное количество *вторичных публикаций*, т.е. обзорных и популярных статей, написанных учёными, а также динамичное *терминологическое обеспечение*, позволяющее в больших объёмах переносить новые понятия из одного языка в другой. Даже когда такие интерфейсы существуют, остается проблема интерференции с английским языком, а также временные задержки из-за необходимости адаптирования информации.

Не все европейские национальные языки пригодны для распространения знаний среди своих носителей, либо потому что на этих языках не существовало оригинального научного дискурса, либо потому что на них нет или недостаточно интерфейсов. При-

мером такого языка может служить нидерландский: нидерландские учёные сразу перешли на английский, отказавшись от терминологического строительства. Следствием этого стал перевод на английский язык всей системы высшего образования. В 1988 г. министр образования Нидерландов даже внёс предложение об официальном утверждении английского языка в качестве языка высшего образования, и хотя это предложение не прошло, оно де-факто реализовано в нидерландских университетах.

Интернационализация профессиональной жизни

Интернационализация профессиональной жизни является быстро развивающимся процессом. Причинами интернационализации являются переход контроля к иностранной фирме, слияние с иностранным предприятием, привлечение иностранных капиталов, подписание соглашений о техническом (передача технологий) или промышленном (совместное производство) сотрудничестве.

Языковые последствия такой интернационализации ощущаются на всех уровнях функционирования предприятия (руководства и менеджмента, внедрения инноваций, производства и сбыта). На мультинациональных предприятиях устное общение (совещания, встречи, видеоконференции и т.д.) происходит между сотрудниками, говорящими на разных языках. Письменное общение (приказы, записки, техническая документация и т.д.) также осуществляется разноязычными сотрудниками; кроме того, документы циркулируют между разными странами, центральными офисами и филиалами и напрямую между локализованными производствами.

Постоянная модернизация и внедрение инноваций увеличивают потребность в языках у сотрудников на всех уровнях производства. Язык становится не только инструментом управления, но и непосредственно *производственным инструментом*, используемым на рабочих местах.

Каждое предприятие по-своему решает эти проблемы. Некоторые пытаются использовать перевод, другие выбирают для общения внутри фирмы какой-нибудь общеупотребительный язык: либо язык страны, где размещено производство, либо язык страны, в которой находится головной офис. Однако практически во всех случаях в качестве языка-посредника используется английский — как для внутренней, так и для внешней коммуникации предприятия.

Необходимо, однако, различать, с одной стороны, типы использования английского языка на различных уровнях организации предприятия и, с другой стороны, его использование в качестве *единого языка-посредника*, который часто именуется *языком предприятия (company language)*.

На уровне дирекции и менеджмента использование английского языка обусловлено либо присутствием иностранных руководителей в стране локализации предприятия, которые интегрируются в его структуру при помощи языка-посредника, либо потребностью в коммуникации с центральным офисом, расположенным в англоязычной стране. В последнем случае английский язык обеспечивает языковой контакт между штаб-квартирой и филиалами или локализованными предприятиями. Кроме того, часто менеджмент использует английский язык ещё и потому, что он вынужден использовать нелокализованные версии программных продуктов.

На уровне внедрения инноваций, где происходит встреча научно-исследовательских разработок и проектирования, языковые практики в целом те же, что и в науке. Там широко используются результаты научных исследований, написанные по-английски. Соответственно, наблюдается тенденция использовать английский язык для составления проектно-конструкторской и даже пользовательской документации.

На уровне производства использование английского языка переходит с предыдущего уровня: документы, составленные на английском, передаются в цеха без языковой адаптации. Поэтому предприятия, специализированные в передовых технологиях, на которых работает больше инженеров и техников, чем рабочих, обычно находятся среди самых англоязычных. Кроме того, английский используется благодаря наличию импортного оборудования, инструкции которого не переводятся на местный язык.

Те службы, которые занимаются экспортом продукции и изучением международных рынков, обычно используют несколько языков, потому что для проникновения на новый рынок необходимо знание используемого на нем языка, однако английский, почти во всех случаях, является главным из этих языков.

Самой продвинутой формой внедрения английского языка является придание ему статуса языка предприятия. Это означает, что его использование становится *обязательным* для всех видов коммуникации, как письменных, так и устных, и распространяется на всех сотрудников независимо от их родного языка. Впервые такая языковая политика предприятий была реализована на предприятиях стран Северной Европы, которые в силу их глубокой интернационализации считали, что национальные языки тех стран, в которых находились предприятия, уже не соответствуют уровню их развития. Так, автомобильные заводы *Volvo* уже в 1975 г. ввели английский в качестве языка предприятия. Их примеру последовали телекоммуникационная фирма *Ericson* и авиакомпания *SAS*, затем нидерландская фирма *Philips* и т.д. Таким образом, эти предприятия на своей территории вводят *особый языковой режим*, отличный

от языкового режима страны, в которой они расположены, т.е. фактически пользуются экстерриториальностью.

В противоположность предприятиям, перешедшим на английский как внутренний язык предприятия, существуют фирмы, сохранившие свою культурную и языковую специфику, поддерживающие его использование на определённом уровне и даже внедряющие его в свою стратегию международного развития.

Примером такого предприятия является немецкая фирма *Siemens AG*, на которой работают больше 400 000 человек, половина из которых — в Германии. Немецкий является основным языком, используемым для коммуникации между головной фирмой и филиалами, разбросанными по всему миру и производящими продукцию приблизительно в двадцати технических отраслях. Фирма известна высокими требованиями к знанию немецкого языка иностранцами, принимаемыми на работу. Для них в Мюнхене создана специальная языковая школа — *Sprachenschule*. Но одна техническая отрасль — телекоммуникационное оборудование — представляет исключение: в общении с английскими партнёрами и филиалами во Франции и Италии в качестве языка-посредника используется английский язык.

Интернационализация потребления

Сегодня интернационализация вторгается в повседневную жизнь каждого человека. Её языковые последствия особенно характерно проявляются в двух сферах: в бытовом потреблении и в производстве аудиовизуального контента, а также в его распространении при помощи кинематографа и телевидения.

Язык играет важнейшую роль в продвижении товаров или услуг к потребителям или пользователям. Это относится как к наименованию товара, так и к его использованию (надписи, таблички, инструкции и т.д.).

В недалёком ещё прошлом товары широкого потребления подвергались языковой обработке, адаптированной к национальному рынку, и, прежде всего, использовали национальный язык. Использование других языков объясняется двумя главными причинами: либо иностранным происхождением товара, либо желанием использовать благоприятные коннотации, способные увеличить его продажи (таким языком во всем мире, чаще всего, является английский).

При создании нового товара встаёт вопрос о его названии: если товар предназначен для международного рынка, чаще всего он получает английское наименование. Так, японская фирма *Sony* разработала электронный девайс, получивший международное назва-

ние *walkman*, хотя в некоторых местах и на других языках он получил другие названия, например, французское *baladeur*. Считается, что английское наименование гарантирует успех продаж нового товара: так, японские фирмы называют свои автомобили *Xonda Civic* и *Nissan Sunny*; французская фирма *Renault* назвала свою модель *Twingo*, хотя потребители скорее свяжут это название с английскими словами *twin* и *go*, чем с французским *dingo*, на что надеялся производитель, намекая на экстравагантный внешний вид этой модели.

Что касается товаросопроводительной документации, общей практикой стало приложение документов на нескольких языках, но надписи на самом изделии делаются на английском. Так, применительно к радиоэлектронной технике, весь мир должен освоить такие термины, как: *power, stop, eject, record, play, rewind, fast-wind, pause, open, close, volume, previous, next, search, scan* и др.

Интернационализация медиакультуры

Интернационализация в области медиакультуры имеет одновременно технический, экономический и культурный характер. Она носит технический характер, потому что современные технические средства (Интернет, спутниковое телевидение) позволяют распространять медиакультурный контент практически по всему миру. Она является экономической, потому что распространением этого контента занимаются транснациональные промышленные и торговые корпорации. И, наконец, она является культурной, потому что культурные продукты предназначаются не для отдельных национальных рынков, а для мирового рынка. Излишне уточнять, что во всех этих сферах существует доминирование США и что интернационализация совершается в пользу их культурной индустрии.

В производстве и распространении медиакультуры проблема использования языков имеет несколько аспектов.

С момента своего возникновения кинематограф, радио и телевидение были нацелены, в основном, на национальную аудиторию. Они оказывали значительное влияние на национальные языки, обеспечивая им проникновение во все слои общества и распространяя культуру, с которой народы соответствующих стран могли самоидентифицироваться.

Некоторые национальные аудиовизуальные продукты получали международное распространение, например, французские, итальянские, советские и др. кинофильмы, но всё равно они представляли какую-то одну культуру. Их языковое влияние было очень ограниченным, поскольку фильмы и телевизионные программы,

как правило, дублировались, а оригинальные версии предназначались для избранной публики.

После Второй мировой войны доминирование американской медиакультуры стало быстро нарастать, в немалой степени благодаря соглашениям, навязанным европейским странам в обмен на американскую помощь. Тем не менее, эта культура оставалась американской, а её успех объяснялся притягательностью США и их образа жизни. Влияние этого доминирования на языки было уже значительным: во-первых, они принесли с собой английский словарь для аудиовизуальных искусств, во-вторых, доля американской медиакультуры на национальных рынках постоянно возрастала, выдавливая национальные культуры из своих собственных национальных ареалов и сокращая их креативные возможности.

Сегодня наряду с американской медиакulturой существует синтетическая *интернациональная медиакultura*, базирующаяся не на национальных культурных референциях, а на нескольких элементарных концептах: насилии, экзотике, ужасах, фантастике, сексе и т.д. Их отражение в аудиовизуальном продукте должно быть легко понятно каждому человеку, независимо от его культуры.

Эта форма интернационализации оказывает разрушающее влияние на языки. Всё богатство средств коммуникации сводится к самым простым формам, а изображение, часто компьютерное, главенствует над языком.

Использование национальных языков сокращается как шагреновая кожа: в Европе только Франция сохраняет долю французских фильмов на уровне 30%, в то время как в Германии немецкие фильмы составляют 10% наименований, но они занимают всего 2% проката. В других европейских странах доля национальных кинофильмов колеблется между 10 и 3%.

В то же время, американские кинофильмы занимают более 90% немецкого рынка, более 80% в Бельгии, Италии и Испании, более 60% во Франции. Широкое распространение делает американский английский доминирующим языком культуры, предназначенной для мирового рынка. Страны с большим населением (Германия, Франция, Испания) могут вкладывать значительные средства в дублирование фильмов, в то время как другие страны (Бельгия, Португалия, Нидерланды, скандинавские страны) вынуждены довольствоваться субтитрами, которые есть не что иное, как резюме реплик героев, и привыкают к этому редуцированному варианту английского языка.

Однако использование английского в медиакulturе объясняется не только засилием американской аудиовизуальной продукции. Многие продюсеры и режиссёры считают, что национальная культура и язык являются препятствием для международного рас-

пространения их продукции. Из-за этого всё большее количество медиапродуктов делаются по международным стандартам, определяемым и навязываемым американской медиаиндустрией. Их языком является, естественно, английский.

В заключение необходимо отметить, что описанные выше тренды будут определять динамику эволюции мировой системы языков в течение достаточно протяжённого периода, пока она не достигнет точки бифуркации, в которой роль языка международного общения будет подхвачена другим языком, например китайским.

Список литературы

- Дугин А.* Геополитика постмодерна. Времена новых империй. Очерки геополитики XXI века. СПб.: Амфора, 2007. 382 с.
- Марусенко М.А.* Франкофония Северной Америки. Т. 1. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. 355 с.
- Марусенко М.А.* Языковая политика Франции. СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2011. 624 с.
- Марусенко М.А.* Внутренний языковой империализм США: от «плавильного котла» к «салатнице» // США — Канада: экономика, политика, культура. 2013. № 10. С. 46–62.
- ASLM 2007. Aspects socio-linguistiques de la mondialisation. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.esperanto-sat.info/article288.html>
- Bastardas, A.* World Language Policy in the Era of Globalization: Diversity and Intercommunication from the Perspective of ‘Complexity’. Text of the plenary speech given at the World Congress on Language Policies (Barcelona, 16–20 April, 2002). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm02estiu/metodologia/a_bastardas.pdf
- Bourdieu, P.* Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Paris, 1982. 24 p.
- Braudel, F.* Civilisation matérielle, économie et capitalisme (xv^e–xviii^e siècle). Т. 1. Paris: Armand Colin, 1967. 544 p.
- Brogie, G. de.* La langue française et la mondialisation. 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cercle-richelieu-senghor.org/index.php?option=com_content&view=article&id=171
- Chaudanson, R.* Mondialisation: les langues en Europe et le cas français // Mondes francophones.com: revue mondiale des francophonies, 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mondesfrancophones.com/espaces/frances/mondialisation>
- Cohen, E.* Un plan d'actions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France. 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://etranger.sgenctfdt.free.fr/txt/acctudettr.pdf>
- Concise Encyclopedia of Sociolinguistics / Ed. by R. Mesthrie. Amsterdam, 2001. 1060 p.
- Delhumeau, H.* Language and Globalization. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hdlhumeau.wordpress.com/2011/07/22/language-and-globalization>

- Gonfland, D.* Les langues de la communication scientifique. Quelles langues pour la science? Paris, 1990. 234 p.
- Hitchings, H.* The Language Wars: A History of Proper English. Oxford, 2011. 408 p.
- Klinkenberg, J.-M.* La langue et le citoyen. Paris, 2001. 180 p.
- Rambaldi, N.* De la mondialisation a la globalisation. [Электронный ресурс].
Режим доступа: <http://nouvellelanguefrancaise.hautetfort.com/archive/2011/01/29/de-la-mondialisation-a-la-globalisation.htm>
- Truchot, Cl.* L'internationalisation et les langues. Effets et enjeux linguistiques de la mondialisation des échanges // Langue nationale et mondialisation: enjeux et défis pour le français: Actes du Séminaire. Trève, 1996. P. 99–116.

ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

И.И. Валуйцева,

доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного областного университета; e-mail: irinaiv-v@mail.ru

Г.Т. Хухуни,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и англистики Московского государственного областного университета; e-mail: khukhuni@mail.ru

РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРЕВОДЫ БИБЛИИ: ПРОБЛЕМА СОСУЩЕСТВОВАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты функционирования нескольких библейских версий Священного Писания на одном языке. Несмотря на все положительные стороны такого сосуществования, оно может создавать и определённые проблемы (вопрос о цитировании библейских книг, соотношение между традиционными и современными переводами и т.д.). В связи с этим анализируется роль Библии Лютера и Женевской Библии в немецкоязычном лингвокультурном ареале, с одной стороны, и ситуация с переводами Священного Писания на церковнославянский/русский языки — с другой.

Ключевые слова: Библия, перевод, сосуществование, цитата, традиционный, современный.

Irina I. Valuytseva, Dr. Sc. (Philology), Professor at the Department of the Theory of Language and Applied Linguistics, Moscow State Regional University, Russia; e-mail: irinaiv-v@mail.ru

Georgy T. Khukhuni, Dr. Sc. (Philology), Professor, Chairman of the Theory of Language and English Studies Department, Moscow State Regional University, Russia; e-mail: khukhuni@mail.ru

Different Bible Translations: A Problem of Coexistence

The paper deals with some aspects of functioning of several Bible texts in the same language. Despite all the positive sides of the coexistence of different versions of the Holy Writ, it may also create some problems: Bible quotations, the relation between traditional and modern translations, etc. In connection with the aforementioned problems, the authors analyze the role of the *Luther-Bibel* and the *Zürcher Bibel* in German linguocultural space along with the Church Slavonic/Russian Bible translations.

Key words: Bible, translation, coexistence, quotation, traditional, modern.

Даже поверхностное знакомство с историей библейских переводов открывает перед читателем довольно парадоксальную картину.

С одной стороны, весьма часто можно услышать и прочесть, что Священное Писание с очень древних времён было «обречено на перевод». До сих пор Библия остаётся не только наиболее часто

публикуемой, но и наиболее часто переводимой книгой. Начавшись, согласно традиции, в III в. до н.э. со знаменитой греческой Септуагинты, библейский перевод вместе с христианством распространился по всему земному шару. Его практика сыграла огромную роль в развитии теории перевода — как общей, так и собственно библейской. Среди тех, кто внёс большой вклад в её развитие, называют имена святого (в православной традиции — блаженного) Иеронима, Мартина Лютера, в XX столетии — Ю. Найды и многих других.

Вместе с тем, нельзя не заметить, что перевод Священного Писания весьма часто был связан с серьёзными проблемами, — не говоря уже о том, что он представлял большую опасность для самих переводчиков, особенно в те времена, когда в западной церкви господствовала пресловутая «теория триязычия». Достаточно вспомнить хотя бы судьбу Уильяма Тидейла. Однако и те, на чью долю выпал на поприще межъязыковой передачи Священного Писания несомненный успех, не могли избежать острой критики со стороны определённой (иногда весьма значительной) части своих современников. В предисловии к переводу Евангелия блаженный Иероним саркастически замечал, что любой, взяв в руки его версию, перелистав первые страницы и обнаружив там расхождения с привычным текстом, поспешит выразить своё негодование и объявить переводчика извратителем и святотатцем за то, что он позволил себе что-то добавить, изменить и исправить в древних книгах (“statim erumpant in vocem, me falsarium me clamans esse sacrilegum, qui audeam aliquid in veteribus libris addere, mutare, corrigere” [Biblia, 1975, p. 1515]). Тысячу с лишним лет спустя Мартин Лютер (чьё отношение к Иерониму было весьма неоднозначным) иронически сравнивал себя со своим римским предшественником: «Говорят, что тот, кто строит около дороги, имеет много наставников. Так теперь обстоит дело и со мной. Те, кто вообще не умеет говорить правильно (о переводе уж умолчим), все вдруг стали моими наставниками, а я должен быть их учеником... Так было и со святым Иеронимом, когда он переводил Библию. Каждый был его наставником. Он один ничего не умел, а те, кто недостойн был даже чистить его обувь, выступали в роли судей этого замечательного человека... Нужно много терпения, чтобы делать людям добро. Мир мнит себя знатоком во всём... Всё критиковать и ничего не уметь — это как раз в его природе» [Lüther, 2003]. Что касается концепции Ю. Найды и тех ожесточённых дискуссий, которые она вызвала, то они достаточно памятны большинству специалистов.

Говоря об указанном аспекте истории библейских переводов, целесообразно подчеркнуть один существенный момент. Если до

Реформации на римско-католическом Западе явственно преобладала тенденция вообще запретить переводы Священного Писания на народные языки, то в наши дни ситуация изменилась коренным образом. Существует очень много (по мнению некоторых, — даже *слишком* много) различных версий библейских книг (только на английском языке их насчитывается несколько десятков), включая «политически корректные», «гендерно-нейтральные» и т.п., которые, с точки зрения традиционно верующего, выглядят, мягко говоря, несколько экзотично... Таким образом, естественно, возникает вопрос об их сосуществовании. И здесь приходится признать, что данный вопрос является весьма сложным и противоречивым, и вряд ли можно сейчас предложить такое решение, которое будет принято всеми.

Естественно, не приходится отрицать, что существование большого количества различных переводов — в соответствии с принципом *Biblia semper renovanda* [Reich, Zürcher] — имеет много положительных сторон. Ещё в XVI столетии Томас Мор в своём известном «Письме знаменитейшего мужа Томаса Мора, в котором он опровергает яростное злословие некоего монаха, столь же невежественного, сколь и самонадеянного», защищая от нападков католических ультраортодоксов принадлежащую Эразму Роттердамскому латинскую версию Нового Завета, несколько расхваливая её с иеронимовской, и высмеивая высказываемые последними опасения, что подобное разнообразие может привести к религиозным потрясениям, писал: «По какой причине и мог бы возникнуть раскол, из-за того, что разные переводчики, обозначая одно и то же, употребляют разные слова? ...Ты опасаясь, как бы таким образом не получилось, что у нас окажется бесчисленное множество изданий... Но если и было бы много изданий, какой от этого вред? ...Ты говоришь, что при этом читателю будет неясно, какому же из столь многих изданий можно больше всего верить? Это, разумеется, правильно, если читатель — настоящая дубина, у которого нет ни ума, ни рассудка. В противном случае он мог бы сообразить, что, как говорит Августин, из разных переводов легче выбрать верный... Часто и их разногласия полезны, так как они дают учёным повод подумать и вынести суждение... Ничто не может в большей мере помочь тому, кто решил заняться их изучением...» [Осиновский, 1974, с. 136–137].

С другой стороны, вряд ли целесообразно полностью отвергнуть постулат, согласно которому различным читательским аудиториям требуются различные версии Священного Писания, причём каждая из них может быть признана «правильной», если она удовлетворяет их потребностям [Nida, 1969, с. 174], хотя данное утверждение представляется многим достаточно спорным.

Признавая отмеченные выше моменты, мы бы хотели обратить внимание и на те проблемы, которые обусловлены подобным существованием. Одна из них, если можно так выразиться, связана с региональными традициями коллективов, использующих один и тот же язык. Так, например, Реформация в немецкоязычной общности была представлена двумя важнейшими переводами Библии (хотя отнюдь ими не исчерпывалась). Одна — знаменитая и пользующаяся всемирной известностью Библия Лютера. Вторая, гораздо менее известная (во всяком случае, за пределами указанной общности), появившаяся несколько раньше Цюрихская Библия. Рассмотрение истории создания и дальнейшей судьбы этих двух замечательных трудов, естественно, не входит в задачи предлагаемой статьи. Мы хотели бы остановиться только на одном моменте. Говоря о последней, обычно подчёркивают, что, в отличие от Библии Лютера (который, как известно, опирался на деятельность своих помощников), это издание было плодом коллективного труда ряда учёных. Вследствие этого и говорят не о «Библии Цвингли», а именно о «Цюрихской Библии» [Reich, Zürcher, s. 3]. Указанное обстоятельство дало основание для утверждения, что Цюрихская Реформация вообще осознавала себя, прежде всего, как «переводческое движение» (*Übersetzungsbewegung*) [Zürcher Bibel, 2013, Zum Geleit]. Однако общепризнанно, что организатором и движущей силой последней был действительно Хульдрих Цвингли — один из вождей Реформации в Швейцарии. Хорошо известно, что его отношения с Лютером были весьма непростыми, причём сказывалось это не только на отношении к религиозным вопросам, но и на лингвистическом уровне. Так, отвечая на замечание последнего о том, что южно-немецкие диалекты не могут считаться «подлинным» немецким языком (*Die oberlendische Sprache ist nicht die rechte Teutsche Sprache*), Цвингли в полемически заострённой форме подчеркнул свою швейцарскую идентичность и стремление нести Христову истину, прежде всего, своим соотечественникам: «*Ein Schweizer bin ich und den Schweizern bezeuge ich Christum*» [Reich, Die Zürcher, s. 2]. (Подробнее о расхождении Лютера и Цвингли по данному вопросу см., в частности, [Дубинин, 2005].)

Исторически сложилось так, что в последующие столетия норма «швейцарского литературного языка» в собственном смысле слова не сложилась, а в административном управлении и литературе использовался, в основном, стандартный немецкий язык (Hochdeutsch). И этот язык (во многом восходящий опять-таки к Библии Лютера!), начиная с издания 1665 г., стал применяться и в Цюрихской Библии [Scheidegger]. Но, несмотря на «стандартизацию» языковой формы, Цюрихская Библия остаётся по сей день, главным образом, Библией Евангелических реформистских церк-

вей Швейцарии (Evangelisch-Reformierte Kirchen der Schweiz). Как отмечают и сами её представители, в большинстве немецких реформистских общин предпочитают использовать не её, а Библию Лютера [Evangelisch-Reformierte Kirchengemeinde].

Используя популярное клише советского пропагандистского лексикона прошлого века, можно, вероятно, сказать, что в данном случае имеет место относительно «мирное сосуществование» обеих версий и, так сказать, распределение между ними «сфер влияния». Сложнее обстоит дело тогда, когда различные переводы используются (или их стремятся использовать) в одном и том же религиозном и культурном пространстве. Здесь не исключено возникновение между ними определённых противоречий, одним из которых может стать, на первый взгляд, частный вопрос о *библейских цитатах*.

Известный отечественный филолог С.С. Аверинцев, сам осуществивший перевод ряда библейских книг, касаясь данного вопроса, писал: «Когда Перевод единственен, простой верующий, не являющийся ни профессиональным филологом, ни профессиональным богословом, чувствует себя просто читающим Слово Божие, вообще не думая о Переводе; когда переводов много, это чувство волей-неволей уходит. Защищая практику новых переводов, мы ссылаемся на нужды наших современников, которые таковы, каковы есть, однако так же нуждаются в спасении души, как и носители старой религиозной культуры; но как раз мысль об этих нуждах обязывает нас учесть и проблемы тех же современников, затрудняющихся понять, как же нынче, скажем, цитировать-то Священное Писание (все равно, в разговоре с другим или во внутренней беседе с самим же собой)» [Аверинцев]. Обратите внимание на содержащееся в последнем переработанном издании Цюрихской Библии предупреждение о том, что читатели могут не найти в нём некоторые привычные формулировки («*mancherorts vertraute Formulierungen vermissen*») [Zürcher, Bibel, 2013, Zum Geleit].

К сказанному можно добавить, что аналогичные трудности возникают и перед переводчиком, осуществляющим межъязыковую передачу библейской цитаты, имеющейся в исходном тексте. Так, например, при переводе на английский он формально вправе использовать любую из многочисленных существующих версий. Однако для значительной части читающей по-английски аудитории (включая и авторов настоящей статьи) «подлинной» англоязычной Библией является именно классическая King James' Bible (Authorized Version) — все остальные будут восприниматься как «не вполне библейские».

Переходя к ситуации в России, мы хотели бы обратить внимание, прежде всего, на два момента. С одной стороны, количество библейских переводов здесь, естественно, значительно уступает

англызычным (мы сейчас не касаемся вопроса о том, следует ли это рассматривать как недостаток или, напротив, как достоинство). С другой стороны, наиболее важны для отечественной культуры только два. Во-первых, это церковнославянский текст (т.е. не являющийся с чисто лингвистической точки зрения *русским!*), восходящий к деятельности просветителей славян равноапостольных Кирилла и Мефодия. Его окончательной версией была вышедшая в свет в середине XVIII столетия Елизаветинская Библия, которую часто называют «каноническим текстом» Русской Православной Церкви. Хотя представители последней неоднократно подчёркивали, что она не сочла необходимым отдать официальное предпочтение какому-либо переводу и вообще не имеет догматизированного текста Священного Писания, *фактически* текст Елизаветинской Библии, используемый в литургии, действительно в определённой степени воспринимается как таковой. Но она не может считаться «Библией для чтения» (поскольку речь идёт о так называемом «обычном читателе»), по крайней мере, в течение последних двухсот лет. Характерно, что уже в начале XIX в. даже император Александр I, бывший по своему положению главой Русской Православной Церкви, предпочитал читать Священное Писание по-французски, а его некогда ближайший сподвижник Сперанский, настаивая, чтобы его дочь читала Священное Писание по-церковнославянски, вместе с тем оговаривал: «В местах или словах затруднительных тебе легко определить их смысл по-английскому» [Кравецкий, 2001, с. 26]

В последней четверти XIX столетия (1876) вышел в свет полный русский текст Ветхого и Нового заветов, известный как Синодальный перевод. История создания (принимавшая порой весьма драматический характер) и оценка этого труда лежат за пределами данной работы. Отметим только, что изначально ему предназначалась своего рода вспомогательная роль: помочь тем, кто не в состоянии понять «подлинный» славянский текст. Однако после его появления автор или переводчик, цитируя библейский текст, неизбежно задавался вопросом о том, по какой версии ему надлежит это делать.

В определённой степени можно констатировать, что к настоящему времени в отечественной традиции сложилась своеобразная «функциональная дистрибуция» между названными переводами. Имея дело с так называемыми «библейзмами» (т.е. библейскими цитатами, рассматриваемыми как фразеологические единицы), используют обычно церковнославянские выражения, если они квалифицируются как часть русской фразеологической системы (например, *ищите и обрящите, страха ради иудейска, власти предержащие* и т.п.). Это объясняется тем хорошо известным фактом, что

подобные выражения вошли в русский язык по большей части из церковнославянской Библии. «Обычные» же цитаты (фрагменты библейского текста, не имеющие статуса «крылатых слов»), как правило, передаются соответствующими выдержками из Синодального перевода. Однако порой церковнославянская форма «библейзма» может сейчас оказаться абсолютно непонятной для «среднего» читателя. Ср. критику Я.И. Рецкером передачи в переводе одной из пьес Дж. Голсуорси английского “Sufficient unto the days is the evil thereof” церковнославянским «Довлеет днєви злоба его» [Рецкер, 1974, с. 162]. С исторической точки зрения, подобная репрезентация должна была бы быть признана полностью *эквивалентной*, но с точки зрения современного русского языка — отнюдь не *адекватной*.

С другой стороны, сам Синодальный перевод может характеризоваться как перевод на *современный* русский язык лишь весьма относительно. Многие авторы (включая известного библеиста начала прошлого века И.Е. Евсеева [Евсеев]) считали, что его язык представляет собой искусственную имитацию церковнославянского и устарел ещё до его выхода в свет. В определённой степени такая критика не лишена оснований, хотя указанное обстоятельство вполне может быть объяснено обстоятельствами его создания. Тем не менее, по известным причинам, именно Синодальный перевод оставался в течение почти полутора столетий основным (а для большинства русских читателей даже единственным) источником знакомства с библейским текстом. Однако с течением времени «устарелость» сделала ряд фрагментов Синодального перевода немногим более доступными, чем церковнославянский текст. Критиковали его и за не вполне адекватную передачу отдельных мест еврейского и греческого подлинников.

В 2011 г. Российское библейское общество издало новую версию Священного Писания, носящую название «Библия. Современный русский перевод» — второй после Синодального перевода полный перевод Библии на русский язык, изданный в России. Её теоретической основой стала, по существу, упомянутая выше концепция «динамической эквивалентности» Ю. Найды. Появление названного труда вызвало ожесточённую дискуссию между «традиционалистами» («консерваторами») и «модернистами» («новаторами»). При этом особенно резкой критике подвергся новозаветный текст, представленный в данном издании редакцией, восходящей к принадлежащей В.Н. Кузнецовой «Радостной вести». Последнюю обвиняли не только в неоправданном модернизме, но и в том, что она написана «вульгарным языком улицы». Характерен в этой связи полемический отклик на выполненный В.Н. Кузнецовой перевод Посланий (у В.Н. Кузнецовой — Писем) апостола Павла, принадлежащий одному из видных представителей Русской Пра-

вославленной Церкви, председателю Отдела внешних связей Московской патриархии, митрополиту Волоколамскому Иллариону. Показательно уже само заглавие: «Язык Учителя и жаргон кабака. Перевод Евангелия должен быть точным и благоговейным». Добавим, что версия В.Н. Кузнецовой вызвала критику (правда, выраженную посредством менее экспрессивной лексики) и у её коллег, выполнявших перевод ветхозаветных книг, включая главного редактора Современного русского перевода Г.С. Селезнёва [Селезнёв. Новые...]. Впрочем, приходится отметить, что у труда В.Н. Кузнецовой нашлись и сторонники [Абаринов; Левинская; Чернявский].

Разумеется, авторы предлагаемой статьи не имеют намерения вмешиваться в эту дискуссию и, тем более, давать оценку как новозаветной части, так и современному русскому переводу в целом. Остановимся только на одном моменте. С одной стороны, создатели последнего подчёркивают, что они отнюдь не ставят перед собой цели полностью заменить Синодальный перевод в тех областях, где он продолжает использоваться; с другой — указывают, что он «предназначен, прежде всего, для миссионерских, учебных и духовно-просветительских целей» [Библия, 2011, с. 7]. Однако, как хорошо известно, в собственно богослужбной сфере (литургической практике) сохраняет свои позиции церковнославянский язык. Попытки некоторых «модернистов» заменить его русским языком до настоящего времени особого успеха не имели. Предстоятель Русской Православной Церкви Святейший Патриарх Кирилл в одном из своих недавних выступлений также подтвердил, что каких-либо резких изменений в данном вопросе в ближайшее время ожидать не приходится: «...Мы не можем вот так взять, тумблер повернуть и перевести на русский язык. Тем более что славянский язык является... калькой с греческого языка. А богослужение написано по-гречески, и даже глагольные формы, которые существуют на славянском, отсутствуют на русском. Кроме того, каноны, которые у нас читаются, выдержаны в стихотворной форме. Это, конечно, не рифма в обычном понимании этого слова, но это особый размер, его легко петь. И для того чтобы перевести это на русский язык, нужен поэт, нужен невероятно талантливый человек, который сделал бы то же самое, только по-русски. Может быть, этим мы станем заниматься в будущем?» [Встреча...].

Таким образом, неизбежно возникает вопрос: какие же области создатели современного русского перевода намерены реально оставить за переводом Синодальным? И не приведёт ли их одновременное функционирование — вопреки всем декларациям — к тому, что между ними будет наличествовать не только сосуществование, но и определённая конкуренция? В связи с этим можно вспомнить, что состоявшееся в 2010 г. Межсоборное Присутствие

Русской Православной Церкви также признало целесообразность нового русского перевода Священного Писания, однако с оговоркой: «Само собой разумеется, что работа по созданию текста, претендующего на общецерковную значимость, возможна только под эгидой Священноначалия Русской Православной Церкви и предполагает общецерковную апробацию подготавливаемых текстов» [Отношение...].

Таким образом, вопрос о возможности замены в будущем Синодального перевода в качестве наиболее распространённой версии Священного Писания каким-либо другим (независимо от того, будет или нет он выполнен «под эгидой» Русской Православной Церкви) в настоящее время, вероятно, остаётся открытым. С одной стороны, Синодальный перевод давно признан важной частью отечественного культурного наследия. Достаточно в этой связи привести слова главного редактора Современного русского перевода М.Г. Селезнёва: «Синодальный в России (не де-юре, а де-факто) имеет статус общенационального перевода, как Лютеровская Библия в Германии или King James Version для англоязычных стран. Этот статус — показатель того, что перевод вошёл в жизнь народа и Церкви. Такой статус переводу не могут присвоить ни переводчики, ни издатели» [Селезнёв. Переводу...]. С другой стороны, в принципе нельзя исключить, что какой-либо из будущих переводов положит начало новой традиции Русской Библии. Поэтому мы сочли целесообразным закончить предлагаемую статью словами, принадлежащими, согласно Тациту, римскому императору Клавдию: “Omnia, patres conscripti, quae nunc vetustissima creduntur, nova fuere... inveterascet hoc quoque, et quod hodie exemplis tuemur, inter exempla erit”. («Всё, отцы-сенаторы, что теперь почитается очень старым, было когда-то новым... Устаревает и это, и то, что мы сегодня подкрепляем примерами, также когда-нибудь станет примером» [Тацит, 1993, с. 181]).

Список литературы

- Абаринов В.* Новый русский перевод Библии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.religiopolis.org/forum/3-obsuzhdenie-opublikovannyh-materialov/1328-novyj-russkij-perevod-biblii.html> (дата обращения: 20.10.2013).
- Аверинцев С.С.* Послесловие переводчика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mystudies.narod.ru/library/a/averintsev/cont-ev.html> (дата обращения: 20.10.2013).
- Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. Современный русский перевод. М.: Российское Библейское Общество, 2011. 1407 с.
- Встреча Святейшего Патриарха Кирилла со студентами высших учебных заведений Смоленской области. Ответы на вопросы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3200687.html> (дата обращения: 28.10.2013).

- Дубинин С.И.* Первопечатники и региональные особенности языка швейцарской Реформации // Вестн. ВолГУ. Сер. 2. Вып. 405. Волгоград, 2005. С. 87–95.
- Евсеев И.Е.* Собор и Библия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sfi.ru/statja/sobor-i-biblija/> (дата обращения: 28.10.2013).
- Илларион (Алфеев).* Язык Учителя и жаргон кабака. Перевод Евангелия должен быть точным и благоговейным. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.biblia.ru/reading/articles/show/?8&start=0> (дата обращения: 20.10.2013).
- Кравецкий А.Г., А. Плетнева.* Церковнославянский язык в России (конец XIX — XX век). М.: Языки русской культуры, 2001. 400 с.
- Левинская И.* Размышляя над рецензией иеромонаха Иллариона Алфеева на Письма Апостола Павла / Пер. и примеч. В.Н. Кузнецовой. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.biblia.ru/reading/articles/show/?9&start=0>. (дата обращения: 20.10.2013).
- Осиновский И.Н.* Томас Мор. М.: Наука, 1974. 167 с.
- Отношение Церкви к существующим разнообразным переводам библейских книг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bogoslov.ru/text/1456920.html> (дата обращения: 13.10.2013).
- Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. 216 с.
- Селезнёв М.Г.* Новые переводы Евангелия открывают новые смыслы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nsad.ru/articles/novyeperevody-evangeliya-otkruyayut-novye-smysly> (дата обращения: 13.10.2013).
- Селезнёв М.Г.* Переводу нужен диалог с читателем. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://e-vestnik.ru/interviews/perevodu_nuzhen_dialog_3778/ (дата обращения: 20.10.2013).
- Тацит Корнелий.* Сочинения. СПб.: Наука, 1993. 736 с.
- Чернявский М.* Говорит ли Бог по-русски? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gazetaprotestant.ru/2008/02/govorit-li-bog-po-russki/> (дата обращения: 13.10.2013).
- Biblia Sacra juxta Vulgatam Versionem. T. I–II.* Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt, 1975. 1980 p.
- Evangelisch-Reformierte Kirchengemeinde Blumenthal.* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://refo-blumenthal.de/fragen-antworten.html> (дата обращения: 20.10.2013).
- Lüther, M.* An Open Letter on Translating. Revised and annotated by Michael D. Marlowe, June 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bible-researcher.com/luther01.html> (дата обращения: 20.10.2013).
- Nida, E.* Theory and Practice of Translation. Leiden: E.J. Brill, 1969. 220 p.
- Reich, R.* Die Zürcher Bibel — ein Geschenk, an welchem zu arbeiten der Zürcher Kirche seit Jahrhunderten aufgegeben ist. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.landeskirchenforum.ch/dok/346> (дата обращения: 20.10.2013).
- Reich, R.* Zürcher, Bibel. Informationen zur Geschichte und Übersetzung. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tvz-verlag.ch/fileadmin/user_upload/PDF/bibel_reader.pdf (дата обращения: 20.10.2013).
- Scheidegger, Ch.* Zürcher Bibelübersetzung. Reformierte Kirche Kanton Zürich. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zh.ref.ch/a-z/zwingli/lexikon-z/zuercher-bibeluebersetzung> (дата обращения: 20.10.2013).
- Zürcher, Bibel // Bibel.* Zürich: Theologischer Verlag, 2013. 342 s.

ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

Н.К. Гарбовский,

доктор филологических наук, профессор, директор Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: garok1946@mail.ru

РОССИЙСКАЯ ШКОЛА ПЕРЕВОДА: ТРАДИЦИИ И ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Подготовка профессиональных переводчиков имеет не столь долгую историю по сравнению с подготовкой профессионалов по многим другим специальностям: врачей, юристов, инженеров, педагогов и др. Прошло немногим более полувека с тех пор, как общество осознало необходимость подготовки профессиональных переводчиков, а соответственно, необходимость осознания специфики переводческой деятельности, разработки соответствующих образовательных программ и построения особой отрасли теории обучения — дидактики перевода. Усилиями переводческих школ, институтов и университетских факультетов была в основном сформирована дидактическая система, позволившая готовить профессиональных переводчиков, способных выполнять задачи обеспечения межязыковой коммуникации разного уровня сложности.

Новое тысячелетие бросило новые вызовы системе подготовки профессиональных переводчиков. Эти вызовы можно разместить в трёх плоскостях: общечеловеческие процессы, затрагивающие как профессию, так и подготовку профессионалов; новые условия профессиональной переводческой деятельности (устный и письменный перевод), технологические инновации; новые условия подготовки переводчиков.

Ключевые слова: дидактика перевода, теория перевода, методология переводческой деятельности, подготовка профессиональных переводчиков.

Nikolai K. Garbovsky, Dr. Sc. (Philology), Professor, Director of the Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: garok1946@mail.ru

Russian School of Translation and Interpretation: Traditions and New Challenges

Training professional translators and interpreters has a shorter history compared to training specialists in a lot of other fields: medicine, law, engineering, teaching, etc. Only a little over half a century ago did society realize the need for training professional translators and interpreters, therefore, the need to understand the nature of translation activity, to develop curricula and to devise a new field in the theory of training — translation didactics. T&I schools, institutes and university departments contributed to a didactic system aimed at training professionals able to ensure interlanguage communication of various complexity.

The new millennium has presented new challenges for training professional translators and interpreters that can be divided into three categories: universal processes concerning both the profession itself and professional training; new realities of professional translation and interpretation, innovations in technology; new realities of teaching professionals.

Key words: translation didactics, translation theory, methodology of translation, training professional translators and interpreters.

Дидактика перевода представляет собой область педагогической науки, изучающую процесс формирования личности, обладающей особыми компетенциями, особыми психическими свойствами, сознающей свой социальный статус. В современном мире дидактика перевода оказывается весьма востребованной в связи необходимостью массовой подготовки специалистов в области перевода в новых условиях международной гармонизации образовательных систем, углубления диверсификации требований к результатам переводческой деятельности, стремительного совершенствования информационно-коммуникационных средств.

О серьёзной озабоченности мировой общественности подготовкой специалистов в области перевода говорит создание Секретариатом ООН (*Департаментом по делам Генеральной Ассамблеи и конференционному Управлению Организации Объединённых Наций DGACM*) особой международной сети университетов, подписавших меморандумы о взаимопонимании — MoU (*Memorandum of Understanding*) (22 университета мира). Цель этого международного профессионального-образовательного консорциума — объединить усилия университетов и лингвистических служб ООН для оптимизации процесса подготовки устных и письменных переводчиков, обладающих необходимыми компетенциями для лингвистического обеспечения деятельности ООН и других международных организаций.

Вопросы подготовки и систематического повышения квалификации переводчиков с использованием современных технологий обсуждались, в частности, в ходе III международной конференции, организованной этим департаментом ООН и прошедшей в Шанхае 22–24 апреля 2012 г.

Новые условия осуществления переводческой деятельности, а соответственно, и проблемы, стоящие перед преподавателями перевода, регулярно обсуждаются на международных форумах CIUTI — международной неправительственной организации, главная цель деятельности которой в объединении усилий для поддержания высокого качества подготовки переводчиков в разных странах мира [CIUTI].

Само дидактическое понятие «обучение переводу» предполагает множество подходов, в зависимости от того, какая цель стоит перед обучающими и обучаемыми [Гарбовский, 2012]: от перевода как одного из методов в системе обучения иностранным языкам до профессиональной переводческой деятельности, предполагающей целую систему компетенций.

В этом последнем случае одной из целей обучения оказывается формирование личности переводчика, способного принимать решения высокого уровня сложности.

Говоря о личности переводчика, уместно вспомнить, каким представлял себе настоящего переводчика французский писатель, переводчик, литературный критик Валери Ларбо: *«в истинном переводчике непременно сочетаются ценнейшие и редчайшие человеческие качества: самоотречение и терпение, даже милосердие, скрупулёзная честность и ум, обширные знания, богатая и проворная память. И если каких-то из этих добродетелей и качеств может и не хватать даже у лучших умов, то ими никогда не бывают наделены посредственности»* [Larbaud, 1946/1997, p. 9].

К этому можно добавить, что если у того, кто всерьёз решил заниматься переводом каких-либо из этих качеств на начальном этапе обучения и недостаёт, то они могут быть развиты в процессе обучения переводу. Иначе говоря, обучение переводу не только даёт определённые профессиональные знания и развивает специальные навыки, но и воздействует на человека нравственно, т.е. формирует из него сильную, психически устойчивую и способную к познанию личность.

Разносторонняя образованность и развитые когнитивные способности представляют собой важнейшие качества переводчика, которые воспитывались и самовоспитывались многими поколениями «почтовых лошадей просвещения».

Однако разносторонняя образованность переводчика не противоречит понятию специализации переводческих услуг на рынке труда. Профессиональная специализация соответственно предполагает и специализацию в подготовке переводчиков.

Хорошо известно, что советская школа перевода, как и унаследовавшая её основные традиции российская школа, обладают рядом специфических свойств и особенностей, отличающих их от западных аналогов.

Традиционно российская школа в подготовке профессиональных переводчиков следует двумя путями: первый путь предполагает длительный многолетний процесс подготовки специалиста с полным высшим образованием; второй, более прагматичный, путь представляет собой обучение переводу по краткосрочным программам. Если многие краткосрочные программы изначально ориентированы на подготовку либо устных, либо письменных переводчиков, то длительные программы не предполагают деления обучаемых на два лагеря: «устников» и «письменников». Это не соответствует западной образовательной концепции, чётко различающей подготовку устных и письменных переводчиков. Более того в странах с хорошо развитым и структурированным рынком переводческих услуг, как, например, в Канаде, прослеживается не только деление переводчиков на письменных и устных, но и их закрепление за определёнными сферами профессиональной деятельности.

Так, профессиональное объединение переводчиков Квебека (*Ordre des traducteurs et interprètes agréés du Québec*) предлагает потребителям переводческие услуги более чем в 100 различных областях профессиональной деятельности. Эти узкие специализации сведены в восемь больших отраслей: 1) литература и искусство; 2) коммуникация и общественные отношения; 3) экономика, политика, менеджмент и управление; 4) право; 5) промышленность и техника; 6) гуманитарные науки; 7) истинные и прикладные науки; 8) туризм и развлечения [см.: *Traduction...*, p. 101–194].

Поль Оргелен, один из ведущих канадских специалистов в области теории и истории перевода, объяснял такую специализацию следующим образом: *Задача переводчика — перенести текст из одного языка в другой, стараясь насколько возможно точно передать сообщение, которое он содержит. Но так как для того, чтобы перевести, нужно сначала верно понять, и так как от переводчика нельзя требовать, чтобы он был ходячей энциклопедией, профессия переводчика, подобно многим другим, предполагает некоторую специализацию. Поэтому существуют художественные переводчики, технические, юридические, переводчики рекламы и т.п.* (перевод мой. — Н.Г.) [Horguelin, 1974, p. 75].

Соответственно и в обучении переводчиков в Канаде уже на первом цикле (уровень бакалавриата) прослеживается дифференциация курсов перевода по различным сферам профессиональной деятельности и областям знаний.

Так, учебная программа подготовки бакалавра в области перевода в университете Лавалья наряду с блоком обязательных для всех дисциплин предлагает блок дисциплин по выбору и дисциплин специализации, включающий в себя такие специальные дисциплины, как коммерческий, экономический, социальный, медицинский, юридический, научный и художественный перевод [*Répertoire...*, 1999–2000, p. E-72–E-73].

В Монреальском университете специализированные собственно переводческие дисциплины по выбору (научный и технический перевод, коммерческий и экономический, юридический и административный, медицинский и фармакологический, а также художественный перевод, перевод в кино, перевод в сфере СМИ) сочетаются с курсами изучения подязыков отдельных специальностей (язык торговли и экономики, язык права и управления, язык медицины и фармакологии и т.п. [*Annuaire*, 1974, p. 2-56–2-57]).

Особенность советской школы перевода состояла в том, что она формировалась и развивалась в русле общей теоретической парадигмы перевода как особого вида речевой деятельности. Устный и письменный перевод оказываются в этой парадигме вариантами этого вида речевой деятельности и различаются способами порожд-

дения (устное/письменное) восприятия (на слух/зрительно) речевых произведений в акте перевода. Эта амбивалентность концепта «перевод» находит своё отражение в русской терминологии. Термин «перевод» означает этот вид речевой деятельности без различения её форм и условий осуществления, получает необходимое разъяснение только в дополняющих определениях: «устный перевод»/«письменный перевод».

Амбивалентность концепта «перевод» в русской языковой картине мира в значительной степени предопределило формирование парадигм советской и российской научной школы, дидактическую концепцию, лежащую в основе подготовки переводчиков, и отчасти практику перевода в СССР и современной России. Центральная научная парадигма строилась главным образом как «общая теория перевода». В русле этой парадигмы изучались вопросы, общие для всех видов перевода, и вырабатывались наиболее общие категории науки о переводе (эквивалентность, единица перевода и пр.), строились модели перевода (денотативная, семантическая, трансформационная и др.), имеющие по сути лингвистическую основу. Исследования устного перевода как особой формы речевой деятельности составили второстепенную парадигму советской научной школы. Асимметрия интересов исследователей к общим проблемам перевода, с одной стороны, и специальным, характерным лишь для устного перевода, с другой стороны, проявилась уже в первой книге по теории перевода Андрея Федорова «Введение в теорию перевода» [Федоров, 1953]. Эта книга открыла лингвистическую парадигму в советской теории перевода, основным постулат которой заключался в следующем: «поскольку перевод всегда имеет дело с языком, всегда означает работу над языком, постольку перевод всего больше требует изучения в лингвистическом разрезе» [там же]. Федоров практически не упоминает об устном переводе. Он посвятил лишь десять страниц краткому анализу особенностей перевода ораторской речи как заранее подготовленного устного высказывания, которое, будучи предназначенным для устного выступления, сохраняет в себе многие черты письменной литературной речи. Федоров концентрирует своё внимание на лингвистических особенностях устных высказываний, подлежащих переводу. В последующий период на фоне огромного числа работ советских и российских учёных, написанных более чем за полувековую историю науки о переводе в СССР и в современной России, исследований, концентрирующих внимание только на устном либо только на письменном переводе, оказывается сравнительно немного.

Таким образом, советская школа устного перевода возникла и развивалась как ветвь общей теории перевода. Что же касается школы письменного перевода с чётко очерченными целями, зада-

чами и всеми иными необходимыми дидактическими атрибутами, позволяющими её определять именно как школу, то её формирование так и не состоялось.

Следует отметить, что развитие навыков письменного перевода оказывается сложным и длительным процессом, в ходе которого обучаемые овладевают всем арсеналом средств, позволяющим им выразить на языке перевода те идеи, которые они смогли вынести из оригинального текста. Владение техникой выражения мыслей на языке перевода, достигаемое при обучении письменному переводу, оказывается чрезвычайно важным для приобретения навыков устного перевода. Иначе говоря, люди, способные качественно осуществлять письменный перевод, скорее всего, за исключением особых случаев индивидуальной психики, смогут качественно осуществлять и устный перевод после определённой подготовки.

Это свидетельствует об универсальности переводческой компетентности независимо от формы её реализации.

Амбивалентное представление о переводческой деятельности, обусловило и соответствующую дидактическую концепцию: школы перевода нацелены на подготовку «переводчика» и строят образовательные программы, предполагающие формирование у обучаемых навыков как письменного, так и устного перевода. Эта дидактическая модель предполагает возможность представления на рынке труда одним и тем же лицом услуг как устного, так и письменного перевода. Такая практика сложилась ещё на этапе становления устного синхронного перевода как особого вида деятельности.

Е. Гофман, возглавлявший бригаду советских переводчиков на Нюрнбергском процессе в 1945 г., отмечал, что, в отличие от переводческих бригад других стран, где были строго разграничены функции между синхронными и письменными переводчиками, советские синхронные переводчики привлекались к письменному переводу документов, к редактированию и корректуре стенограмм переводов и пр. [Гофман, 1963, с. 22–23].

Одна из главных особенностей советской, а в последующем и российской научной школы перевода состоит в её очевидной дидактической направленности. Цель исследований перевода и в советский, и в постсоветский периоды заключается в осмыслении сущности этого вида интеллектуальной деятельности для последующего построения дидактических моделей, способных сделать более эффективной подготовку переводчиков.

Поэтому не случайно основным жанром публикаций, содержащих в наиболее концентрированном и полном виде результаты теоретических разработок советских и российских учёных, работавших в данной области, оказываются учебники и учебные пособия для подготовки переводчиков.

Но выражению предшествует понимание, т.е. герменевтическая стадия перевода.

Традиционно в целях более полного определения возможностей перевода и более точного понимания того, что может считаться эквивалентным в переводе, наука о переводе различает два аспекта переводческой деятельности: восприятие, т.е. понимание оригинального текста, что и составляет герменевтический аспект перевода, и воспроизведение, т.е. порождение текста перевода, представляющее собой трансформационный аспект перевода.

Восприятие оригинального речевого произведения несвободно от ошибок, причина которых либо в недостаточном владении языком оригинала, либо в недостаточности когнитивного опыта, т.е. в слабом уровне индивидуального познания окружающей действительности.

Герменевтический аспект как в науке о переводе, так и в дидактике перевода оказался менее разработанным, по сравнению с трансформационным. Вопрос «как вернее преобразовать текст оригинала в текст на языке перевода» почти вытеснил вопрос «как вернее понять текст оригинала». Это объясняется тем, что в течение нескольких десятилетий теория перевода разрабатывалась главным образом самими переводчиками, опирающимися на собственный опыт практической работы и в значительно меньшей степени на критический анализ других переводов. Переводчики же априорно исходят из того, что текст оригинала понимается полностью.

В то же время анализ некоторых переводов, выполненных в последние годы, показывает, что немалая доля переводческих предательств совершается именно в силу неполного или искажённого понимания оригинального текста.

Ещё несколько веков тому назад было справедливо замечено, что причины ошибок понимания следует искать, прежде всего, в недостаточной образованности переводчика. Поэтому изучение природы ошибок понимания может быть построено на основании анализа когнитивного опыта переводчика, т.е. его индивидуального опыта в познании окружающей действительности, как языковой, так и внеязыковой.

Недостаточная образованность переводчика проявляется, во-первых, в слабом знании языка оригинала и, во-вторых, в недостаточном знании «предмета мысли автора», т.е. того, о чем идёт речь в тексте оригинала. Более того, и это составляет, на мой взгляд, главный аспект оценки герменевтической деятельности переводчика: переводчик должен понять не только то, о чем пишет автор, но и то, что он говорит о предмете, ведь, предмет мысли и мысль о предмете суть вещи разные. Невнимательное прочтение текста оригинала может быть также связано с недостатком филологиче-

ской образованности. В результате того, что у него не развита «языковая чуткость», переводчик оказывается неспособным уяснить особенности стиля переводимого произведения.

Ещё в XVI в. французский гуманист, типограф Этьен Доле в трактате *О способе правильного перевода с одного языка на другой* не без оснований утверждал, что переводчик прежде всего должен понять, о чем идёт речь в тексте оригинала и что об этом говорит его автор: “En premier lieu, il fault, que le traducteur entende parfaitement le sens, & matier de l’autheur, qu’il traduit” [Dolet, 1963, p. 2].

Веком позднее Баше де Мезираак отмечал, что многие переводческие ошибки происходят от непонимания оригинального текста и возникают на разных уровнях речевой цепи. Переводчик может не понять не только значение отдельного слова, значения устойчивого словосочетания, синтаксической конструкции, но и смысл более протяжённого фрагмента текста, описывающего какую-либо референтную ситуацию [см.: Bachet de Meziriac, 1998, p. 26].

Иначе говоря, выстраивается вполне логичная типология уровней текста, на которых возникают типичные переводческие ошибки, а именно: уровень отдельного слова, уровень словосочетания, уровень синтаксической конструкции высказывания, уровень функционально-смыслового типа речи.

В теории текста неоднократно делались попытки представить текст как систему, т.е. как совокупность взаимосвязанных элементов, образующую некое единство. Учитывая, что практически каждый объект реальной действительности может быть представлен через понятие системы, мы вполне можем согласиться с тем, что текст — это определённая система. В этом случае на текст распространяются основные системные принципы, свойственные всякой системе, а именно целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания и др. Современная теория перевода достаточно полно может показать пути передачи в переводе структуры текста оригинала, точнее, отдельных элементов структуры. Известны способы перевода различных групп слов и преобразования синтаксических конструкций, способы передачи соответствующего коммуникативного развёртывания высказывания и отдельных стилистических эффектов.

Эти способы находят своё отражение в основных моделях, которые традиционно строятся при обучении переводу и создании системы тренировочных упражнений.

Но способны ли эти модели представить текст как некий целостный объект?

В чем его целостность? Ведь целостность системы в принципиальной несводимости её свойств к сумме свойств составляющих её элементов и невыводимости из них свойств системы в целом. Ви-

дим ли мы при этом текст оригинала как некий реально существующий объект в реальной среде, способствовавшей или обусловившей его появление на свет, либо, напротив, противодействовавшей его появлению? Можем ли мы установить его взаимосвязь с этой средой, т.е. с окружающей действительностью, учитывая при этом, что действительность, простирающаяся перед взором автора оригинала, совсем не та, что видит перед собой переводчик? Способны ли мы сейчас в полной мере оценить иерархичность той системы, которая предстаёт перед нами в виде текста оригинала. Ведь иерархичность системы — это не только свойство её компонентов представлять собой некие подсистемы (достаточно вспомнить о слове с присущей ему системой значений), но и включённость в качестве элемента в систему более широкого плана?

На все эти вопросы современная теория и дидактика перевода может дать лишь фрагментарные ответы, которые никак не могут претендовать на целостную теорию. В этом, пожалуй, основное уязвимое место современной отечественной теории перевода, равно как и дидактики перевода. Причина этого не в слабости учёных, посвятивших себя исследованию проблем перевода, не в недостаточности проявлений объекта для его объективной оценки, но, напротив, в его чрезмерной вариативности и принципиальной невоспроизводимости.

Вряд ли стоит отрицать, что многие потери при переводе носят объективный характер, что переводчик скован системными межъязыковыми расхождениями, асимметрией культурных реалий, стилистическими нормами и т.п. Эти и другие столь же объективные факторы, влияющие на степень переводимости, традиционно изучаются наукой о переводе. Но только объективными факторами не исчерпываются потери при переводе. Точнее, не только объективные факторы влияют на переводческий выбор.

В значительной степени этот выбор предопределён субъективными факторами, а именно, способностью конкретного индивида — переводчика расшифровать то, что зашифровано автором в тексте оригинала, т.е. расшифровать выбор автора. Этот выбор простирается в трёх сферах: в сфере описываемых в тексте оригинала предметов реальной действительности в их взаимосвязях с социально закреплёнными прямыми и метафорическими значениями, в сфере идеального представления автора текста о значениях этих предметов и их взаимосвязях, его впечатления о них, эмоциях, связанных с ними, и в сфере знаков.

Нередко в теории перевода обосновывались способы межъязыковых преобразований для описания на языке перевода тех реальных предметов, что фигурировали в тексте оригинала, а не тех идеальных сущностей, которые в действительности представлены

в тексте оригинала. Идеал перевода при этом понимался как некое почти зеркальное отражение чужой действительности, а не того идеального мира, в котором эта действительность играет второстепенную роль. Такой перевод может иметь определённую ценность как этнографический документ, но оказывается пустым с точки зрения отражения его идеальной сущности. Не следует полагать, что отражение в переводе идеальной сущности текста имеет значение лишь в художественном переводе. Напротив, и в научном переводе или, точнее, в переводе научных текстов, который часто и по многим параметрам противопоставляется художественному переводу, идеальная сущность оказывается важнее реальной. И здесь уместно вспомнить об известном споре о том, чей перевод лучше — переводчика-профессионала, образованного филологически и не имеющего глубоких специальных знаний, или специалиста, прекрасно разбирающегося в предмете и владеющего в большей или меньшей степени языком оригинала и языком перевода. Переводчик-филолог будет переводить текст, пытаясь расшифровать заключённую в нем идеальную сущность, т.е. авторское видение реального предмета. Специалист же, продираясь сквозь дебри речевых форм иностранного языка и обнаружив там очертания предмета, будет стремиться сразу же описать этот предмет в силу своих профессиональных представлений о нём. А в этом случае весьма велика вероятность того, что идеальная сущность предмета, т.е. то, что хотел сказать о предмете автор оригинального текста, будет подменено иной идеальной сущностью — той, которую создаст специалист-переводчик не только, а иногда и не столько на основании текста оригинала, сколько на основании собственного понимания предмета. Кто из устных переводчиков не попадал в ситуацию, когда в беседе (переговорах) профессионалов переговаривающиеся специалисты не дослушивают перевод до конца и начинают отвечать собеседнику, домыслив часть его слов в силу хорошего знания предмета. Часто это «речевое прогнозирование» оказывается удачным. Но нередки и случаи ложной догадки. И здесь на помощь приходит переводчик, пытаясь распутать сложный узел из высказанного и домысленного. А если в качестве переводчика выступает специалист? Не будет ли он домысливать не совсем точно понятый оригинальный текст, не подменит ли он своим представлением о предмете представление о нем автора оригинального текста?

Различение реального, предметного и идеального в переводе чрезвычайно важно. Взгляд на перевод как на отражение идеального позволяет иначе взглянуть на многие извечные проблемы теории перевода, а именно на проблемы переводимости и адекватности, вольного и буквального в переводе, проблемы культурной и

исторической асимметрии и другие, а соответственно, и на обучение переводу.

Дидактике перевода, основанной на современных положениях теории переводческой деятельности, ещё предстоит найти способы формирования у обучаемых целостного представления о переводе. Современная дидактика перевода не располагает пока сколь угодно эффективными методами для решения этой задачи.

Нельзя согласиться с тем, что теория перевода не уделяла должного внимания проблеме понимания, она научила переводчиков находить соответствия предметам одной культуры в другой культуре, устанавливать межкультурные аналогии и избирать средства для их обозначения средствами языка перевода.

Но остаётся вопрос, насколько возможно понимание и воспроизведение в переводе этой идеальной сущности высказывания?

Поставленные вопросы оказываются вечными для науки о переводе и решаются поступательно по мере того, как меняется представление общества о задачах, границах и возможностях перевода.

Но вызовы современности, процессы, происходящие в человеческом обществе, затрагивают как профессию, так и подготовку профессиональных переводчиков.

В современном мире всё более отчётливо вырисовываются контуры глобализации экономических, политических, правовых и отчасти образовательных процессов. Глобализация неизбежно предполагает унификацию средств речевой коммуникации. В международном общении английский язык уверенно завоёвывает позиции доминирующего инструмента коммуникации и выступает как некий «всеобщий язык» — *lingua franca* — в самых различных сферах общения. Но общественные процессы иногда протекают подобно процессам физическим, где, согласно третьему закону Ньютона, сила действия равна силе противодействия. Стремление к языковой унификации для упрощения коммуникации в международном общении порождает не меньшее по силе стремление народов к сохранению своей языковой и культурной самобытности, стимулирует рост национального самосознания. Экс-президент Франции Николя Саркози, выступая на очередном саммите Организации франкофонии, говорил о необходимости всесторонне поддерживать многоязычие, чтобы противостоять угрозе культурного нивелирования, способного сделать мир плоским и однообразным.

Но стремление к сохранению языковой и культурной самобытности никоим образом не означает замкнутость в своём мире и отказ от познания и ассимиляции «чужого». Дать возможность людям познать многообразие «чужого» мира — это важнейшая общественная функция переводческой деятельности во все исторические эпохи, которая приобретает особую ценность в современных условиях.

Познание «чужого» через перевод — это дорога с двусторонним движением. Нация не только стремится познать и ассимилировать «чужое», но и представить и объяснить «себя», таинства «своей» культуры представителям «чужого» мира. Движение в этом направлении, также являющееся одним из средств сохранения культурной самобытности через перевод на фоне стремительного марша мирового сообщества к глобализации, вызвало к жизни и активизировало политические процессы, долгое время находившиеся в латентном состоянии, а именно, политическую поддержку переводов и публикаций произведений «своей» литературы на языки других народов.

В конце прошлого тысячелетия французское правительство приняло программу финансовой поддержки переводов французской литературы, в частности программу «Пушкин», направленную на активизацию переводов французских авторов на русский язык.

Корейская ассоциация художественного перевода осуществляет программу поддержки переводчиков корейской литературы на русский язык, финансируя не только собственно переводы, но и методическую подготовку переводчиков, организуя творческие семинары курсы лекций и пр.

С аналогичной целью в России в начале нынешнего тысячелетия создан Институт перевода — организация, призванная поддерживать перевод произведений русской литературы на языки других народов, способствовать методической подготовке переводчиков русской литературы.

И, наконец, сама сфера подготовки переводчиков оказывается вовлечённой сегодня в процесс глобализации. Обучение профессиональному переводу интегрируется во всеобщее образовательное пространство.

Россия всё увереннее вступает в мировое образовательное пространство, и вузам России, осуществляющим подготовку переводчиков, всё чаще приходится оглядываться на соседей, внимательно прислушиваться к мнению коллег из других стран, координировать программы и учебные планы, изменять, иногда существенным образом, структуру образовательного процесса.

Самым простым в этих условиях было бы отказаться от всех традиций сложившейся в нашей стране системы подготовки переводчиков и скопировать программы, методики и все необходимые атрибуты образования у зарубежных коллег.

С другой стороны, национальные системы подготовки переводчиков, в том числе и национальная российская система, сложившаяся к концу XX в. на основе специфических культурных традиций, оказываются в поле зрения зарубежных коллег. Мировое профессиональное сообщество признает, что русские переводчики обла-

дают весьма высокими профессиональными компетенциями. Возникают вопросы:

— была ли недостаточно совершенной, технологичной и экономически рентабельной традиционная национальная система подготовки переводчиков?

— являются ли системными и принципиальными различия образовательных традиций национальной и зарубежных школ перевода?

Чтобы ответить на эти и многие другие вопросы, представляется весьма своевременным критически взглянуть на национальную систему подготовки переводчиков, сравнить её с системами, принятыми в других странах, в частности, в европейских университетах, чтобы решить, каким путём следует двигаться в едином образовательном пространстве, обеспечивая конкурентоспособность своих выпускников на мировом рынке переводческих услуг.

При этом нужно позаботиться о том, чтобы, по образному выражению М. Лютера, которому в этом году исполнилось бы 530 лет, «не выплеснуть с водой ребёнка» (*throw the baby out with the bathwater*). Инновационный подход к подготовке переводчиков в современных условиях заключается в том, чтобы найти точки соприкосновения традиционной национальной системы обучения с системами зарубежных переводческих школ и построить эффективную образовательную модель, которая могла бы не только не уменьшить, но и увеличить конкурентоспособность подготовленных переводческих кадров.

Новые условия деятельности переводчиков и предоставления переводческих услуг предопределяются, прежде всего, двумя факторами:

— бурным развитием информационных технологий;

— более строгим закреплением переводчиков за определёнными сферами общественной жизни, появлением новых областей переводческих услуг (например, *социальный перевод*), ужесточением требований к качеству перевода в той или иной сфере на основе более объяснимых критериев оценки перевода.

Бурное развитие информационных технологий меняет не только технологию переводческого процесса, но и сам облик переводчика.

Идеальный образ переводчика-энциклопедиста, обладающего обширными знаниями в самых различных сферах культуры, науки и производства, создававшийся переводчиками первых поколений, постепенно уходит в прошлое, уступая место новому образу — переводчика-познающего. Вызовы сегодняшнего дня, обусловленные стремительным ростом объёма информации, требуют иных компетенций от переводчика, включённого в общую информационную сеть. Сегодня нельзя знать всё. Сегодня нужно уметь познать, т.е.

получить в минимальные сроки, необходимые сведения, максимально достоверные и оптимально полные.

Сам процесс перевода, особенно письменного, претерпевает серьёзные изменения благодаря внедрению в технологический процесс перевода новых, постоянно совершенствуемых программ автоматического перевода и «переводческой памяти». При этом система взаимодействия человека-переводчика и машины, т.е. искусственного интеллекта, ещё не построена. Прогресс автоматизированных систем перевода идёт быстрее, нежели процесс осмысления взаимодействия переводчика и машины. Международное профессиональное сообщество — FIT — всерьёз озабочено этой проблемой, о чем свидетельствует тема очередного 20-го Всемирного конгресса переводчиков в 2014 г.: *Man vs. Machine? The Future of Translators, Interpreters and Terminologists*.

Возрастает и вариативность требований к качеству переводческих услуг у традиционных работодателей, прежде всего, в международных организациях и в других общественных институтах, постоянно пользующихся услугами переводчиков, в издательствах, переводческих и информационных агентствах и пр.

В качестве примера приведём различия требований к компетенциям переводчиков-международников только в политической сфере, а именно в ООН и МИД. Устный переводчик ООН переводит главным образом на родной язык, а переводчик МИД, напротив, в основном — на иностранный, переводчик ООН обычно переводит синхронно, а переводчик МИД чаще переводит последовательно. От переводчика ООН требуется точное знание межъязыковых соответствий, сложившихся за долгие годы функционирования организации, а от переводчика МИД — широкий спектр переводческих интерпретаций для достижения «идеоматичности» речи.

Ещё более разнятся требования к переводчикам, работающим в издательствах, информационных агентствах, переводческих кампаниях и т.п.

Но с течением времени меняется техника перевода.

Современные информационные технологии позволяют построить модель переводчика как личности, способной найти в кратчайшие сроки необходимую информацию, касающуюся значений слов, содержания понятий, характеристики предметов и даже образцов дискурсивных структур.

Это в корне меняет подходы к обучению переводу. Меняется представление о навыке перевода, о степени заучивания, о характере тренировок, о самом содержании обучения. Задача «запомнить» в обучении меняется на задачу «найти».

Таким образом, смысл инноваций в обучении переводу заключается, прежде всего, в новом представлении о личности переводчика, осознающего возможности перевода и владеющего современным инструментарием поиска и обработки информации.

Список литературы

- Гарбовский Н.К.* Семь вопросов дидактики перевода или *scopos-дидактика* переводческой деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2012. № 4. С. 36–54.
- Гофман Е.* К истории синхронного перевода // Тетради переводчика. М.: Изд-во Института международных отношений, 1963.
- Федоров А.В.* Введение в теорию перевода. М.: Изд-во литературы на иностр. языках, 1953. С. 13.
- Anuaire général 1998–1999. Vol. I. Etudes de premier cycle. Montréal, 1998.
- Méziriac Bachet de, C-G.* // Ballard, M. Claude-Gaspar Bachet de Méziriac “De la traduction” [1635]. Artois Presse Université. 1998.
- CIUTI www.ciuti.org
- Dolet, E.* La manière de bien traduire d’une langue en aultre. Lyon. 1540 // Cary E. Les Grands traducteurs français. Genève, 1963.
- Horguelin, P.* La profession du traducteur. Société des traducteurs du Québec L’aménagement de la traduction au Québec. Problèmes théoriques et pratiques. Québec, 1974.
- Larbaud, V.* Sous l’invocation de Saint-Jérôme. Paris, 1946/1997.
- Répertoire des programmes de premier cycle. 1998–1999. Université Laval. Québec, 1998.
- Traduction. Terminologie. Interprétation. Répertoire 1999–2000. Ordre des traducteurs et interprètes agréés du Québec.

О.И. Костикова,

кандидат филологических наук, заместитель декана Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: garok@list.ru

ОЦЕНКА ПЕРЕВОДА: ОТ ОБУЧЕНИЯ К ПРОФЕССИИ

Одной из самых обсуждаемых тем в переводческих академических и профессиональных кругах традиционно является оценка перевода. Необходимость отбора специалистов высокого уровня, способных обеспечивать межязыковую коммуникацию в международных организациях, крупных компаниях, востребованность программ подготовки переводчиков в вузах, многоуровневая структура высшего образования с внедрением компетентностного подхода выводит обсуждение этой проблемы на новый уровень. Перед современной дидактикой перевода стоят задачи разработки такой системы оценки профессиональной компетентности, которая сочетала бы в себе и постулаты педагогической науки, и запросы профессионального сообщества. Это возможно в случае объединения усилий образовательных и профессиональных структур.

Ключевые слова: дидактика, критика перевода, оценка переводческой деятельности, качество перевода.

Olga I. Kostikova, Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Deputy Director of the Higher School of translation & Interpretation, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: garok@list.ru

Educational vs. Professional Translation Assessment

In the last decade, the evaluation of translation has become one of the most popular questions among professional translators and translation teachers. It can be attributed, on the one hand, to the fact that high-level specialists capable of providing cross-language communication in international organizations and large companies, etc. are becoming indispensable and, on the other hand, to intensive translation training. Modern translation didactics sets new tasks of elaborating a system of professional competence evaluation that combines principles of pedagogy and professional community demands. It can be achieved by joining efforts of educational and professional structures.

Key words: didactics, translation theory, translation assessment, translation quality.

Вопросы оценки перевода были и остаются среди важнейших тем, обсуждаемых в академических и профессиональных переводческих кругах. Актуальность проблемы связана, прежде всего, с онтологической сущностью самого перевода — вторичностью [см.: Гарбовский, 2012; Костикова, 2002; Нестерова, 2005], вызывающей желание, а чаще необходимость оценивать соответствие «вторичного» продукта, т.е. перевода, «первичному», т.е. оригиналу. О постоянном стремлении оценивать перевод свидетельствует вся история этого вида человеческой деятельности, результаты которой на протяжении многих веков составляют объект переводческой критики. Не менее важной оказывается и сущность самой оценки, способ-

ной при соответствующем наборе критериев и параметров отвечать потребностям по меньшей мере трёх областей: дидактической, профессиональной и научно-исследовательской [см., например: Gouades, 1981: p. 100]. Оставляя в стороне вопросы продуктивности разработок в области аксиологии перевода для развития науки о переводе, в данной статье мы сосредоточимся на взаимосвязи профессиональной и дидактической составляющих оценки перевода.

1. Актуальность проблемы оценки перевода в профессиональной среде

Сегодня в мире наблюдается рост востребованности квалифицированных переводческих кадров в самых разных областях. Большое количество программ (основных и дополнительных) подготовки и переподготовки переводчиков в вузах, учебных центрах и т.п. не решает проблемы, а в профессию приходят люди, чей набор компетенций и уровень их освоения далеко не одинаков. Возникает парадоксальная ситуация: конкуренция в сфере переводческих услуг усиливается, но квалифицированные переводчики очень востребованы и их приходится искать. Необходимость отбора специалистов высокого уровня, способных обеспечивать межъязыковую коммуникацию в международных организациях, крупных компаниях, органах социальной и правовой сферы, выводит на первый план вопрос о *наличии системы критериев* для такого отбора.

Подобная необходимость подкрепляется и возникшей после Второй мировой войны и получившей широкое распространение в наши дни философии всеобщего управления качеством (TQM), принципы которой лежат в основе современных систем менеджмента качества (QMS). Задачи, которые призвано решать переводческое профессиональное сообщество в этой связи, ориентированы на развитие конкурентоспособности, бенчмаркинг, желание повысить статус профессии, ответственность за *постоянство* качества продукции. Это, в свою очередь, подводит вплотную к проблеме разработки стандартов качества перевода в разных ипостасях — как процесса, как продукта, как услуги — и соответствия этим стандартам. Возникает ряд ключевых вопросов: что такое качественный перевод? Каковы критерии оценки качества перевода? В какой степени перевод должен удовлетворять этим критериям, чтобы оцениваться как качественный? ¹ [Thelen, 2009, p. 195–196].

¹ С этими вопросами связана еще одна важная проблема — проблема единства подобных критериев. Директор одной из крупных переводческих компаний Д. Шаллит отметил по этому поводу: «У каждого заказчика может быть своё представление о качестве перевода, у каждого переводчика может быть своё представление, да и у каждого редактора тоже может быть своё представление [...] Даже внутри одной

Необходимость решения этих вопросов ощущается особенно остро на фоне нестабильной финансово-экономической ситуации и бюджетного дефицита, сказывающегося на функционировании крупных международных организаций, чья деятельность обеспечивается лингвистическими службами (ООН, ЕС, ОЭСР и др.). В ситуации, когда ключевыми понятиями становятся «оптимизация» и «рационализация», когда звучат призывы «делать больше, используя меньшее количество ресурсов», важно чётко представлять себе не только цену качества перевода но и, что не менее важно, экономические последствия некачественного перевода. Ниже мы приводим данные за 2010 год о затратах Еврокомиссии на рассмотрение и обработку ошибок при переводе различных документов:

Вид затрат	Расчёт стоимости	Сумма (в год)
Исправление ошибок переводчиками	<ul style="list-style-type: none"> • 4 ч./запрос \Rightarrow 590 запросов* 4 ч. = 2360 ч. • 2360 ч. = 295 дн. = 1,475 шт. ед. • $1,475 \cdot 100\,000 \text{ €} = 147\,500 \text{ €}$ 	147 500 €
Администрирование запросов на исправление ошибок	<ul style="list-style-type: none"> • 2 админ. $\cdot 100\,000 \text{ €} = 200\,000 \text{ €}$ • 4 ассист. $\cdot 50\,000 \text{ €} = 200\,000 \text{ €}$ 	400 500 €
	Итого:	547 500 €

[Quantifying Quality Costs...].

Найти ответ на эти вопросы совместными усилиями пытаются и специалисты, имеющие большой опыт работы в переводческой индустрии, и учёные-исследователи, которые опираются в своих разысканиях не только на положения современной науки о переводе, но и истории, филологии, социолингвистики, психологии, философии и других наук. О насущности проблемы оценки перевода и шире — критики перевода свидетельствуют международные конференции (CIUTI-Forum 2008: Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods; TM-Europe 2013 International translation management conference: Quality Assurance and Translation Metrics; 1st/2011/, 2nd/2012/, 3rd/2013/ UN-MoU Conferences etc.), публи-

компании, где Вы работаете штатным переводчиком и Вам даёт в перевод документы то один топменеджер, то другой, и у всех разное представление о качестве, несогласованность понимания может восприниматься достаточно болезненно» [Шалыт, 2007, с. 5].

кации в специализированных изданиях, посвящённые данной теме (The Translator, 2000; Meta, XLVI, 2001; ATA Schorality Monograph Series, XIV, 2009) и попытки пересмотреть некоторые категории переводческой критики в свете достижений новых научных отраслей [см., например: Xu M., Feng X.].

2. Развитие теории

Несмотря на то, что с 90-х годов прошлого века, когда в научных кругах констатировалось недостаточное внимание к данной проблеме со стороны учёных [см., например: Natim, Mason, 1997, p. 197], ситуация изменилась, удельный вес публикаций по оценке перевода в общем объёме работ по теории и методологии перевода сравнительно мал. Некоторые исследователи по-прежнему сетуют на слабую разработанность не только проблемы оценивания результатов переводческой деятельности, но и *самой методики обучения переводу* [Вербицкая, Муратова, 2008, с. 26]. С последним, однако, трудно согласиться, если учесть богатый опыт и традиции дидактики перевода как отечественных, так и зарубежных школ, накопленные за несколько десятков лет их существования² [например: ВИИЯ (ныне ВУ МО), МГПИИЯ им. М. Тореза (ныне МГЛУ) в Москве, ЕТИ в Женеве, ESIT, ISIT в Париже, ITAT в Граце, ISTI, ILMN в Брюсселе, ÚTRL в Праге, ETIV в Бейруте, DLT в Монреале и т.п.]. Другие исследователи озадачены тем, что для «теории перевода в её нынешнем виде» единственным критерием оценки перевода по-прежнему остаются трактуемые по-разному категории эквивалентности и адекватности, и категорически отрицают возможность основания критериев оценки на сопоставлении текстов как таковых [Петрова, 2005, с. 119–122]. Отсутствие единства в понимании этих категорий, на которое справедливо указывается, очевидно, как не подлежит сегодня сомнению и то, что «оценка должна учитывать и ситуацию перевода, и конкретную задачу, поставленную перед переводчиком, и соответствие этой задаче выбранной пере-

² В 1960 г. был основан Постоянный международный совет институтов и факультетов перевода — CIUTI [www.ciuti.org]. Это старейшая и самая престижная организация, объединяющая высшие школы, факультеты и институты перевода по всему миру. Ключевым для этой организации стало понятие качества. Члены CIUTI обязаны соответствовать строгим критериям и высоким требованиям, предъявляемым к подготовке переводчиков и к исследовательской работе. Ежегодный научный Форум CIUTI является открытой площадкой для дискуссий и обмена опытом между представителями профессионального и академического сообщества в целях повышения качества образования и престижа профессии, а также развития научных исследований. На сегодняшний день в эту международную ассоциацию входит 45 вузов Европы, Азии, Америки и Австралии.

водчиком стратегии...»³ [там же, с. 119]. Но, во-первых, нельзя не признать, что категории эквивалентности и адекватности на определённом этапе развития науки обрели статус основополагающих для теории перевода [см.: Catford; House; Jäger; Koller; Nida; Oettinger; Vinay et Darbelnet; Wilss и др., см. также: Гак, Гарбовский, Комиссаров, Рецкер, Федоров, Швейцер, Якобсон и др.]. «От того, как они тракуются, зависит решение многих извечных вопросов теории перевода, в частности вопроса о том, что следует считать переводом, о вольном и буквальном в переводе, о переводимости, об ответственности переводчика, о неизбежности утрат и многие другие» [Гарбовский, 2004, с. 316]. Во-вторых, современная теория перевода уже смогла шагнуть вперёд и выйти за пределы сугубо текстоцентрического подхода [Bolaños, 2002; Lee-Jahnke, 2010]. Появилась новая парадигма науки о переводе [Garbovskij, Kostikova, 2012]. Перевод, понимаемый как результат деятельности — продукт и как сама деятельность — процесс, исследуется в статике и в динамике. Для этого используется ряд методов «in vivo» и «in vitro» [Fougner Rydning, 2005, р. 270–271], учитывающих разработки в области нейрофизиологии и когнитивных наук [Bernardinki, 2001; Fougner Rydning, 2005; Gile, 2005; Jääskeläinen, 1987; Jakobsen, 2003; Jarvella, 2002; Kalina, 2005; Lee-Jahnke, 1998, 2010; Lörsher, 1991; Tirkkonen-Condit, 1989, 2002). В то же время текст — его прочтение и порождение, предопределяемое и социо- и психолингвистическими факторами, по-прежнему остаётся в поле зрения анализа как основа переводческой деятельности [Балляр, 2008, с. 51, 53].

3. Оценка как составляющая дидактики перевода

Переключение внимания исследователей с результата на процесс перевода связано с активным развитием подготовки перевод-

³ Осознание существования разных стратегий перевода в зависимости от характера переводимого текста свойственно нашим предшественникам с давних времен. Св. Иероним заявлял, что в переводах с греческого выражает не слово словом, а смысл смыслом — во всех, кроме Священного писания, ведь там «и порядок слов есть таинство». Боэций считал, что «для перевода научных сочинений важна не изысканность слога, а сохранение неискаженной истины» По мнению французского переводчика XVII в. А. Годо, «самая сильная правда не производит никакого впечатления, если она не выражена изящно», но его современник П. де Юэ сомневается, что «можно представить себе Архимеда, ораторствующего по поводу цилиндра или сферы, а Птолемея, декламирующего про движение небесных тел, ведь такие вещи преподаются, а не приукрашиваются». Петр I требует от переводчиков краткости и ясности, «особливо в тех местах, которые учат как делать». Дж. Драйден выдвигает гипотезу о существовании трёх разновидностей перевода — метафразы, парафразы и подражания, Ф. Шлейермахер развивает идеи о разных методах перевода в своей одноименной лекции. Даже эти немногие примеры свидетельствуют о том, что понимание задач и функций перевода было одним из приоритетов переводчиков и мыслителей, а его оценки никогда не были однозначны.

чиков и, как следствие, интересом к одной из прикладных отраслей науки о переводе — дидактике перевода. Значимость науки о переводе измеряется её продуктивностью, т.е. возможностью способствовать производству высококачественных продуктов [Lee-Jahnke, 2001, p. 259], а исследования, ориентированные на процесс, нацелены на оптимизацию достижения качества благодаря лучшему пониманию различных стратегий (процессов), лежащих в основе работы над созданием конечного продукта. А качественный перевод, как и любой другой продукт должен соответствовать определённому набору критериев.

В этой связи, как и в профессиональном мире, на первый план выходит проблема оценки конечного продукта и определения критериев соответствия. Возникает целый ряд вопросов, связанных с объектом и методами оценки в дидактике⁴ перевода, а также с её ограничениями.

3.1. Границы оценки

Если говорить об *оценке соответствия*, необходимо чётко представлять, на что направлена такая оценка — на подтверждение выполнения требований (качества) или на обнаружение несоответствий. При этом важными оказываются следующие положения:

1) Категория качества Q есть категория относительная. Она определяется соответствием определённым/установленным/согласованным/утверждённым стандартам. Д. Жиль, говоря об устном переводе, определяет качество Q_j в его соотношении с определённой ситуацией (C) и пользователями перевода (P): $Q_j = \sum [CiPij]$, где Ci ($i = 1, 2, 3, \dots$) — это компоненты семантического, лексического, синтаксического, прагматического, просодического, голосового, стратегического характера дискурса переводчика, а Pij ($i = 1, 2, 3, \dots, j = 1, 2, 3, \dots$) — это «вес» компонентов Ci в ситуации j (например, заседание комитета международной организации, обсуждение на круглом столе, пресс-конференция и т.п.) [Gile, 2001, p. 380].

2) Задача выполнения установленных требований решается с допуском в пространстве между необходимым и достаточным уровнями подтверждения соответствия.

3) Любой стремящийся к непредвзятости и объективности эксперт неизбежно вносит элемент субъективизма и не застрахован от случайных ошибок.

⁴ Определяя дидактику перевода как «совокупность теорий, методов и приёмов, используемых в обучении переводу», авторы многоязычного глоссария терминов перевода выделяют четыре составляющих её предмета: образовательные программы, содержание занятий, процесс обучения и способы оценки [Delisle, Lee-Jahnke, Cormier, 1999, p. 29–30].

3.2. Объект оценки

Необходимо чётко сознавать объект оценки. *Цель* обучения переводу — развитие компетенций, позволяющих специалисту создавать продукт необходимого качества. Здесь мы согласны с исследователями, которые предлагают разграничивать а) оценку качества перевода, т.е. переводческую критику и/или контроль качества перевода [House, 1981], и б) оценку умений и навыков. [Nord, 1991]. Следует различать оценку перевода и оценку переводческой деятельности, так как перенос фокуса с продукта перевода на переводящий субъект выводит на первый план личностный аспект.

Но оправданно ли подобное смещение акцентов, если учесть, что в конечном итоге в реальной действительности получатель перевода оценивает не переводчика, а продукт его деятельности. Ситуация не столь однозначна, так как личностный аспект также играет определённую роль в оценке деятельности переводчика. И хотя в конце прошлого века «оценка переводчиков» не рассматривалась как составляющая системы оценки перевода [Gouades, 1981, p. 101], поскольку считалось невозможным учитывать личные качества переводчика (пунктуальность, эффективность, отдачу, способность работать в команде), сегодня именно эти факторы могут оказаться ключевыми для принятия решения работодателем и учитываются исследователями при разработке систем оценок перевода (см. ниже). Переводчик — «существо социальное», а перевод — это, прежде всего, «социальная функция коммуникативного посредничества» [Гарбовский, 2004], поэтому качество перевода в конечном итоге определяется помимо собственно лингвистических факторов многими иными, которые, хотя и кажутся второстепенными, оказывают значительное влияние на переводческую деятельность.

Преподаватель должен осознавать профессиональную компетентность переводчика как систему компетенций, которыми обучаемый овладевает поступательно в процессе овладения специальностью.

3.3. Индустрия и образование: в поисках компромисса

На сегодняшний день очевидна необходимость комплексного подхода в оценке перевода. Однако существует ряд расхождений между профессиональной и университетской средой в отношении оценки перевода. Это связано со специфическими задачами и методами их решения, которые стоят перед профессиональным и университетским сообществом, между индустрией и образованием. Так, согласно положениям традиционной дидактики, по окончании обучения оценивается только *то, что составляло предмет обучения*. В то же время для работодателя процесс обучения с его методиче-

скими постулатами целей, задач, контроля, оценки и пр. не представляет интереса, ему важно понять, способен ли нанимаемый работник решить задачу по созданию надлежащего продукта в соответствующие сроки. Простое сопоставление подходов к оценке перевода в индустрии и образовании по таким параметрам, как *цель, субъект оценки, объект оценки, базовые документы, содержащие критерии оценки (или позволяющие их выработать)*, — хорошо демонстрирует существующие отличия двух сфер.

	Индустрия	Образование
Цель	Обеспечение качественного перевода (продукт и/или услуга) Обеспечение конкурентоспособности	Обучение студентов в целях формирования квалифицированных специалистов
Субъект оценки	Профессиональные переводчики и др. специалисты	Студенты
Объект оценки	Продукт, процесс, услуга	Усвоение учебного материала
Базовые документы	Профессиональные стандарты	Образовательные стандарты

С другой стороны, для того чтобы в обучении применять критерии профессиональной оценки, финальный экзамен должен быть приближен к реальным условиям профессиональной деятельности, когда экзаменуемый специалист будет в состоянии продемонстрировать набор профессиональных компетенций, необходимых переводчику. Это возможно в случае объединения усилий образовательных и профессиональных структур.

В 1991 г. в работе К. Норд уже отмечалась несостоятельность традиционной системы контроля и оценки переводческих умений только на основе незнакомых письменных текстов, подбираемых по уровню сложности [Nord, 1991, p. 160–161]. Ведь таким образом проверяются сразу все навыки, вовлечённые в процесс перевода, и ошибки не всегда показывают, какое именно умение оказывается неразвитым. Этот тезис оказывается особенно важным для промежуточной оценки, когда цель оценки — не санкция обучаемого, а помощь в переходе на новый этап обучения. Поэтому представляется важным различать промежуточную «обучающую» оценку и оценку итоговую. При таком подходе задания по переводу, предназначенные для обратной связи с обучающимися (т.е. обучающие

задания), должны предполагать соответствующую (мотивирующую) оценку и не являться серией мини-экзаменов итогового характера. Разнообразные типы заданий, предусматривающие эвристический подход к развитию навыков, оказываются очень продуктивными в этом контексте. Анализ проведённых исследований показал, что имеется богатейший научно-практический опыт и материал не только для формулирования выводов и обобщений, относящихся к творческому характеру обучения, но и для разработки концепции особого типа обучения, определяющего смысл образования как образывания человека через его продуктивную творческую деятельность. Основой организации такой деятельности выступает эвристика как наука о создании нового. Обучение, ставящее главной задачей конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, мы будем называть *эвристическим обучением*. Творческая самореализация ученика как сверхзадача эвристического обучения раскрывается в трёх взаимосвязанных целях: создание учеником образовательной продукции в изучаемых образовательных областях; освоение им базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами; выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждой из образовательных областей.

Очень часто у обучаемых нет возможности продемонстрировать один из своих навыков — посредническую (трансферную) компетенцию, — потому что исходный текст оказывается слишком сложным для анализа и правильного понимания. Между тем, если единственным критерием отбора текстов оказывается их сложность, проблемы с такими текстами могут возникнуть у любого, даже профессионального переводчика. Такой текст, по сути, оторван от учебной программы, от целей (и результатов) обучения. Попытки привязать тест к программе посредством темы также несостоятельны, ведь тема мало что говорит о внутреннем устройстве текста, его структурах, заложенных авторами и их риторических целях. К тому же переводные тексты на подобного рода экзаменах позволяют проследить за мыслительным процессом и процессом принятия решений экзаменуемыми лишь частично. Поэтому нужно чётко понимать, что конкретно оценивается с помощью того или иного задания. Многие задания не дают представления о том, какие переводческие задачи должны решаться. Экзаменуемые гадают, что от них ожидают экзаменаторы, а у последних нет чётких критериев для оценки выполненного задания. Возможно, именно поэтому «ошибка» становится непреложной категорией, используемой в отношении некоторых неопределённых стандартов вместо ответов, которые можно было оценить в терминах приемлемости для достижения тех или иных целей.

Используемая чаще всего система оценки — это вычитание очков за каждую допущенную ошибку из абстрактного целого (идеального перевода). В этом угадывается некоторая системность. Но такой подсчёт имеет косвенное отношение к способности тестируемого переводить. Тем более, что понимание того, что представляет собой серьёзную ошибку, незначительную ошибку или дополнительный балл, субъективно и оценивается скорее в плане лингвистическом (т.е. говорит о лингвистической компетенции) экзаменуемого, а не о её «ценности» для пользователя перевода.

Большинство систем оценок, существующих на сегодняшний день, по-прежнему ориентированы на продукт переводческого труда, т.е. текст перевода. Умение же достигать цели перевода (осуществлять перевод в соответствии с поставленными задачами) и определять аудиторию составляет часть важных переводческих умений. Этому можно научить, а значит, это можно и проверить. Для этого необходимо понять, как эти компетенции вписываются в палитру компетенций, необходимых переводчику, и как в целях их проверки прийти к созданию работающей таксономии способностей переводчика.

Некоторые исследователи [Hewson, 1995] выделяют языковую и культурную компетенции переводчика, иллюстрируя последнюю ситуацией, когда переводчик должен выполнять посредническую функцию, чтобы ответить на ожидания аудитории, связанные с тем или иным жанром. В этом случае предлагается добавлять баллы, если тестируемый продемонстрировал понимание такого типа проблемы для перевода, прежде чем оценивать предлагаемое переводчиком решение. Таким образом, культурная компетенция получает положительную оценку, несмотря на её конкретное воплощение в тексте через компетенцию языковую. К. Норд помимо языковой и культурной компетенции рассматривает ещё две — трансферную и поисковую [Nord, 1991]. Это очень важные составляющие, которые невозможно проверить никаким заданием на перевод незнакомого текста без обращения к справочной литературе.

Таким образом, перед современной дидактикой перевода стоят новые задачи разработки такой системы оценки профессиональной компетентности, которая сочетала бы в себе и постулаты педагогической науки, и запросы профессионального сообщества.

3.4. Функциональная типология оценок перевода в дидактике

В исследовании, посвящённом оценке качества перевода и соответствующей терминологии, Л. Брюнетт предлагает выделять пять видов оценки: прагматическое редактирование (например, постмашинная обработка текста), оценка качества, контроль качества,

«свежий взгляд», дидактическое редактирование. В основу типологии были положены следующие параметры: статус переводного текста (окончательный или промежуточный), объем анализируемого материала (фрагмент или целый текст), наличие шкалы оценки, получатель (клиент, менеджер или переводчик), наличие комментариев, задачи оценки, сопоставление ТО/ТП [Brunette, 2000, p. 172]. Типология представляет определённый интерес, так как позволяет судить о многообразии феномена оценки перевода и подтверждает гипотезу о том, что способы и параметры оценки перевода могут (и должны) варьироваться в зависимости от ситуации. Вместе с тем здесь оценка и редактирование переводов объединяются воедино, хотя, по мнению некоторых исследователей, такой «симбиоз» не оправдан [Gouades, 1981, p. 99–100]. Редактор при проверке перевода пользуется, как правило, готовыми ярлыками, указывающими на вид ошибки (смысл, стиль, грамматика, орфография, калька, контекст, коннотация, норма/узус и т.п. в зависимости от используемого классификатора ошибок). Однако констатация той или иной переводческой неудачи не даёт представления ни о её причинах, ни о её значимости или «весе» для перевода. Система оценки же должна обладать объяснительной и весовой⁵ функциями, т.е. давать представление о механизме совершаемых ошибок и степени их значимости⁶.

Для дидактики перевода представляется целесообразной следующая классификация оценок, учитывающая их функции в учебном процессе:

1. Виды оценки по цели:

- а) обучающая оценка (мотивирующая и объясняющая);
- б) итоговая оценка (санкционирующая и мотивирующая).

2. Виды итоговой оценки по месту в образовательном процессе:

а) оценка первого уровня — оценка знаний и навыков кандидатов при поступлении на программу обучения переводу. Она может проводиться либо в целях отбора кандидатов на обучение, либо для анализа их компетенций и распределения по группам в зависимости от уровня знаний и умений;

б) текущая оценка — оценка степени усвоения материала (знаний, навыков) за время учёбы, которая ориентируется на проверку

⁵ Весовая функция — термин заимствован из математики — функция, ставящая в соответствие каждому из рассматриваемых значений аргумента его вес. При таком подходе каждому из оцениваемых аспектов перевода и/или каждой ошибке присваивается определённый коэффициент, который отражает их «вес» при оценке.

⁶ Этому же мнению, по-видимому, придерживались и отцы-основатели переводческой критики Леонардо Бруни (1370–1444) и Клод Гаспар Баше де Мезириак, которые в своих трактатах не только пытались систематизировать основные переводческие ошибки, но и выявить их причины и доказать (де Мезириак), что «ошибки достойны порицания в разной степени».

усвоенного в рамках конкретной программы. Её следует отличать от обучающей оценки;

в) финальная (профессиональная) оценка, при которой проверяется способность обучаемого (кандидата) вести определённую деятельность. Этот вид оценки осуществляется с обязательным участием представителей профессионального сообщества. При этом степень влияния их мнения на результат, т.е. на те баллы, которые получает студент, определяется административным регламентом университета и согласуется с преподавательским составом заранее.

3. Виды оценки по объекту оценивания:

а) оценка продукта (финальный текст);

б) оценка процесса (компетенции переводчика).

4. Виды оценки по способу оценивания:

а) оценка, основанная на нормах (эталоне);

б) оценка, основанная на критериях.

3.5. Категория ошибки

Наконец, особое место в современной дидактике занимает категория ошибки.

Исследователи сходятся во мнении о необходимости некой единой и лёгкой в обращении системы классификации ошибок, легко применимой при оценке переводческих навыков.

Достижения в этом направлении уже есть [см., например: Goia-dec, Gile, 1990], хотя большинство систем оценок, предлагаемых европейскими, в том числе и российскими исследователями, а) ориентированы в основном на продукт (текст перевода) и б) оказываются достаточно громоздкими, так как содержат около 30–50 параметров, включая как собственно переводческие, так и языковые ошибки (см., например: Jean Delisle, 1993; Hurtado Albir, 1995, 1999; Hannelore Lee-Jahnke, 2001; Бузаджи и др., 2009). Такие богатые системы, несомненно, имеют свои преимущества, однако при отсутствии автоматических средств оценки они требуют значительных временных затрат преподавателя. Здесь ещё раз необходимо подчеркнуть целесообразность взаимодействия между профессиональным и университетским сообществом. Ведь во многих переводческих компаниях существуют системы автоматизированного контроля качества перевода, как, например, количественная оценка качества перевода — TQ-Metric (например, хорошо зарекомендовавшие себя системы SAE J 2450, ATA Framework for Standard Error Marking, LISA QA Model, а также Lionbridge TQI, БП «Окей»). Они используются при подборе команды переводчиков на проект, а также при выходном (финальном) контроле перевода. Их использование в процессе обучения переводу может быть направлено на оптимизацию преподавательского труда и на создание условий, близких к профессиональной работе при обучении переводчиков.

Подводя итог, отметим, что основной же проблемой является не отсутствие критериев и не их не универсальный характер, а скорее неясность или субъективность их применения, с одной стороны, и необходимость чётко представлять себе цели оценки — с другой.

Список литературы

- Баллар М.* К основаниям реалистической методологии в науке о переводе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2008. № 1. С. 49–81.
- Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В.* Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Под ред. И.И. Убина. М., 2009.
- Вербицкая М.В., Муратова И.* Критерии оценки профессионального уровня переводчика // Мир перевода, 2006. № 2 (16). С. 26–29.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. Век XXI: от эмпиризма к рационализму // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2008. № 1. С. 29–47.
- Гарбовский Н.К.* Русский переводной дискурс: миф или реальность // Русский язык и культура в зеркале перевода: Мат-лы III Междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 25–29 апреля 2012). М., 2012. С. 130–136 (597 с.).
- Костикова О.И.* Трансформации и деформации как категории переводческой критики: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2002. 25 с.
- Нестерова Н.М.* Вторичность как онтологическое свойство перевода: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Пермь, 2005.
- Петрова О.В.* Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 119–123.
- Хуторской А.В.* Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 1998. 7 июля. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm>
- Шальт И.С.* Качество перевода технической документации. Лекция. [Электронный ресурс] // Современные системы автоматизации работы переводчика: практич. конф. семинар (Москва, 26 сентября 2007). Режим доступа: <http://www.intent93.ru/useruploads/files/Lecture.pdf>
- Швейцер А.Д.* Теория перевода: статус, проблем, аспекты. М., 1988.
- Якобсон Р.О.* О лингвистических аспектах перевода (1959) // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16–24.
- Bernardini, S.* Think-aloud protocols in translation research — Achievements, limits, future prospects. // Target. 2001. Vol. 13. N 2. P. 241–263.
- Bolaños Cuellar, S.* Equivalence Revisited: A Key Concept in Modern Translation Theory // Forma y Funciyn Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2002. N 15. P. 60–88.
- Brunette, L.* Towards a Terminology for Translation Quality Assessment // The Translator. Studies in Intercultural Communication. Evaluation and Translation. Special Issue. St. Jerome Publishing, Manchester, 2000. Vol. 6. N 2. P. 169–182.

- Catford, J.C.* A Linguistic Theory of Translation. London: Oxford University Press, 1965.
- Delisle, J., Lee-Jahnke, H., Cormier, M.* (eds.) Terminologie de la traduction. English, French, German and Spanish. Amsterdam — Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1999.
- Fougnier Rydning, A.* Etude de l'effort cognitive du traducteur lié à la reformulation de métaphores // La Théorie Interprétative de la Traduction. II. Convergences et mises en perspectives. Paris-Caen: Lettres modernes Minard, 2005. P. 265–295.
- Garbovskiy, N., Kostikova, O.* Science of Translation Today: Change of Scientific Paradigm. // Méta, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 2012. Vol. 57. N 1. P. 48–66.
- Gile, D.* L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude des cas // Interpreters' Newsletter, Trieste: Università degli studi di Trieste. Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori. 1990. N 3. P. 66–71.
- Gile, D.* L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation // Méta, Processus et cheminement e traduction et interprétation. Montréal, 2001. Vol. 46. N 2. P. 379–393.
- Gile, D.* La recherche sur les processus traductionnels et la formation en interprétation de conférence // Méta, Processus et cheminement e traduction et interprétation. Montréal, 2005. P. 713–727.
- Gouadec, D.* Paramètres de l'évaluation des traductions // Méta, Journal des traducteurs. Montréal, 1981. Vol. 26. N 2. P. 99–116.
- Gouadec, D.* Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction // TTR : traduction, terminologie, rédaction. 1989. Vol. 2. N 2. P. 35–54.
- Hatim, B., Mason, I.* The Translator as Communicator. London: Routledge, 1997.
- House, J.* A Model for Translation Quality Assessment. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1981.
- House, J.* Translation Quality Assessment. A Model Revisited. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997.
- Hewson, L.* Detecting cultural shifts: some notes on translation assessment // Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-literary Translating / Eds I. Mason, C. Pagnouille. Liège: L3—Liège Language and Literature, 1995.
- Jääskeläinen, R.* What happens in a translation Process: Think-aloud Protocols of Translation. Savolinna: University of Joensuu, 1987.
- Jäger G.* Möglichkeiten und Grenzen des Äquivalenzbeziehungsmodells bei der Erklärung der Translation // Linguistische Arbeitsberichte 67. Sektion Theoretische und Angewandte Sprachwissenschaft. Leipzig: Karl-Marx-Universität, 1989.
- Jakobsen, A.L.* Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation // Triangulating translation. Amsterdam, John Benjamin, 2003. P. 69–95.
- Jarvella, R.J.* Towards characterizing translator expertise, knowledge and know-how: some findings using TAPs and experimental methods // Translation studies. Perspectives on an emerging discipline. Cambridge University press, 2002. P. 172–197.

- Kalina, S.* Quality assurance for Interpreting Process // Méta, Processus et cheminement e traduction et interprétation. Montréal, 2005. P. 768–785.
- Koller, W.* Der Begriff der Äquivalenz in der Übersetzungswissenschaft // Übertragung, Annäherung, Angleichung. Sieben Beiträge zu Theorie und Praxis des Übersetzens. C. Fabricius-Hansen, J. Ostbo (ed). Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000.
- Lee-Jahnke, H.* L'introspection à haute voix: recherché appliquée // Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Ottawa: Les presses de l'université d'Ottawa, 1998. P. 258–271.
- Lee-Jahnke, H.* Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction // Méta, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal. 2001. XLVI. N 2. P. 48–66.
- Lee-Jahnke, H.* Trendsetters & Milestones in Interdisciplinary Process-oriented Translation: Cognition, Emotion, Motivation // CIUTI-Forum 2010: Global Governance and Intercultural Dialogue: translation and Interpreting in a new Geopolitical Setting. Bern: Peter Lang, 2011. P. 109–151.
- Lörsher, W.* Translation performance, translation process and translation strategies: a psycholinguistic investigation. Tübingen: Gunter Narr, 1991.
- Nida, E.* Toward a Science of Translation. Leiden, Brill, 1964.
- Nord, C.* Text Analysis in Translation. Amsterdam: Rodopi, 1991.
- Oettinger, A.G.* Automatic language translation. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- Quantifying Quality Costs... — Studies on translation and multilingualism. European Commission, 1/2012.
- Thelen, M.* Quality Management for Translation // CIUTI-Forum 2008: Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods. Bern: Peter Lang, 2009. P. 195–212.
- Tirkkonen-Condit, S.* Professional vs non-professional translation: a think-aloud protocol study. // The Translation process, Toronto: H.G. Publications, 1989. P. 73–85.
- Tirkkonen-Condit, S.* Process research: State of the art and whee to go next? // Across languages and cultures. Vol. 3 (1). Budapest: Akadémiai Kiadó, 2002. P. 5–19.
- Vinay, J.P., Darbelnet, J.* Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris, 1958.
- Wilss, W.* Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff. Tübingen: Narr, 1992.
- Xu, M.* Further Reflections on Faithfulness Criterion of Translation Criticism from the Perspective of Information Science // Proceedings of the 4th Int. Conf. Found. Inf. Sci. 21–24 August 2010; Sciforum Electronic Conferences Series, 2010, fis 025:1-8.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕРЕВОДА

В.Я. Задорнова,

доктор филологических наук, профессор кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: veltazadornova@rambler.ru

А.С. Кобяшова,

магистр филологии, официальный переводчик Европейской комиссии в РФ, переводческая компания “Effectiff Services”; e-mail: annasnowdrop@inbox.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ЮМОРА

Целью данной статьи является рассмотрение и оценка возможностей прагматического подхода при переводе юмористических текстов на разные языки. В статье выделяются и обосновываются четыре типа юмора, характерные как для английской, так и для русской литературы. На материале двух романов и их переводов определяются способы прагматической адаптации, применяемые при переводе юмористических произведений, и устанавливается их зависимость от типа юмора.

Ключевые слова: юмор, перевод, культура, прагматика, типы юмора, прагматическая адаптация.

Velta Ya. Zadornova, Dr. Sc. (Philology), Professor at the Department of English Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: veltazadornova@rambler.ru

Anna S. Kobayashova, MA (Philology), “Effectiff Services”, official translator of European Commission in Russian Federation; e-mail: annasnowdrop@inbox.ru

Pragmatic Approach to Translating Humour

The article addresses the problem of translating humour and argues that one of the most effective ways to handle it is to approach it pragmatically, adapting the translated text to the needs and requirements of the target audience. The authors show that the choice of a particular kind of pragmatic adaptation in the process of translating humorous texts depends on the type of humour: situational, conceptual, linguistic or cultural.

Key words: humour, translation, culture, pragmatics, types of humour, pragmatic adaptation.

Как известно, юмор охватывает многие стороны жизни человека и является одним из условий нормальной жизнедеятельности человеческого общества. Юмор — явление общечеловеческое и в то же время глубоко национальное. В любом обществе он является одним из способов выражения эмоций, а также общения между людьми. Изучение юмора способствует пониманию как собственной, так и чужой культуры, разницы в восприятии одних и тех же явлений представителями различных культур.

За последние десятилетия появилось немало работ, относящихся к разным научным областям, в которых изучается эта специфическая человеческая эмоция. *Homo ridens* — человек смеющийся становится объектом психологических, социологических, философских, языковедческих и т.п. исследований, причём учёных интересуют разнообразные стороны изучения этого феномена: откуда и почему возникает смех, что становится объектом смеха, почему одному человеку смешно, а другому — нет, что лежит в основе юмора, каковы его разновидности и, наконец, как людям разных национальностей понять юмор друг друга?

По мнению Д. Нилсена, составителя библиографии по юмору, изучение юмора развивается довольно бурно и стремительно [Nilsen, 1993]. Самое большое количество исследований в этой области, по мнению учёного, посвящено лингвистическим аспектам изучения юмора (игре слов, словотворчеству, говорящим именам, иронии, пародии, парадоксу, нонсенсу и т.п.). Следует отметить, что выбор языкового (вербального) юмора в качестве объекта исследования сочетается с лингвокультурологическим подходом, который предполагает выявление и описание языковых явлений, отражающих специфику национальной культуры. Лингвокультурологический подход к языковому юмору направлен на освещение особенностей национального характера того или иного народа, обусловленных его историей и отражённых в языке и речи.

До недавних пор при выявлении причин того, почему юмористический эффект достигает своей цели и шутка вызывает ответную реакцию смеха у слушателя или читателя, прежде всего учитывались и обсуждались психологические и физиологические причины, т.е. учёных, например, интересовала связь между юмором и рефлексам. Однако юмор — неотъемлемый элемент культуры, поэтому и восприятие комического зависит от культурного уровня, менталитета, мировоззрения людей. Юмористический эффект при общении людей, принадлежащих к одной и той же культуре, может быть воспринят быстрее, чем если это будет общение людей разных национальностей, поскольку определяющим фактором в последнем случае являются различия в складе ума, а также фоновые знания, которые могут не совпадать у представителей разных культур. Связь юмора с национальной культурой необходимо учитывать и при переводе юмористических текстов.

Юмор — важная составляющая английского национального характера и национального самосознания. Одна из наиболее значительных работ об английском юморе принадлежит английскому писателю и драматургу Дж. Б. Пристли [Priestley, 1929]. Он, в частности, проводит своеобразную параллель между английским характером и природой Англии, которая оказывает непосредственное

влияние на формирование юмора англичан. Специфика их юмора связана с особенностями погоды, наличием большого количества пасмурных дней, частых туманов, которые делают предметы расплывчатыми и неотчётливыми. По словам Пристли, именно специфика той атмосферы, даже климата, в котором живут англичане, влияет на формирование их юмора, который складывается из иронии и абсурда. Вероятнее всего, именно поэтому английский юмор не понятен для многих, поскольку считается, что юмор должен сохранять контакт с реальностью. Пристли считает, что настоящий юморист может позволять себе самые фантастические образы, так как действительная сфера юмора — посреди реальности и фантазии, повседневности и воображения [Ibid.].

Англичане уделяют большое внимание специфике своего юмора. Как считает критик и дипломат Гарольд Николсон, английский юмор трудно уловить, поскольку больше всего он связан с феноменом слова [Nicolson, 1968]. По его мнению, определяющими чертами этого национального феномена являются склонность англичан к игре слов, лимерикам, нонсенсу. Более того, Николсон отмечает, что английскому юмору свойственна некоторая детскость. Среди остальных особенностей английского юмора выделяются терпимость, доброта, здравый смысл, уважение к индивидуальности другого человека, нелюбовь к крайностям и хвастливости.

В.И. Карасик, как и другие российские исследователи, изучающие проблему английского юмора, считает, что он отражает свойственную англичанам склонность к эксцентричности [Карасик, 2002, с. 165]. Кроме того, смысл английской шутки, по мнению российских учёных, содержится в подтексте и предполагает наличие способности к пониманию этого подтекста у читателей или слушателей. Чаще всего английская шутка основана не на комической ситуации, а на лёгкой иронии, самоиронии или остроумии, уловить которые довольно трудно. Для англичан юмор — неотъемлемая часть их менталитета, их жизни. Он постоянно присутствует в их речи, поэтому русским сложно отделить здесь смешное от обыденного. По мнению Кейт Фокс, англичане, может быть, шутят не всё время, но они постоянно готовы к юмору [Фох, 2004, р. 66]. Этим осложняется задача переводчика, который должен для начала распознать юмор в английском тексте, а затем передать юмористический эффект средствами другого языка, сохранив ироническую интонацию и сделав её доступной для русского читателя.

Исследований, в которых проводится изучение русского юмора иностранцами, немного, и все они посвящены, прежде всего, русскому анекдоту [Visani, 2005]. Почти все работы строятся на сравнении английского, французского, иногда немецкого и русского

юмора. На основе этого сравнения авторы работ пытаются сделать вывод о специфике менталитета каждого народа.

Англичане испытывают трудности при понимании шуток, связанных со специфическими реалиями советского периода (нужно отметить, что многие исследования русского юмора касаются именно анекдотов советского времени [Beckmann, 1980]). То, над чем смеётся русский, непонятно для англичанина и ещё по одной причине: смеясь над пороком или недостатком, русский не ставит себе целью высмеять это зло; смешно — потому что неправильно, незаконно, но присутствует в жизни, а значит, все равно никуда не сможет исчезнуть. А для англичанина такой смех непонятен потому, что нарушение правил — это противозаконно, нужно не смеяться от души над плохим, а высмеивать с целью исправить. Для англичан крайне важно, с какой целью рассказать шутку, над чем пошутить, а русские могут шутить просто так, чтобы порадоваться, повеселиться, пусть даже в связи с негативными сторонами жизни. Отсюда и понятие чёрного юмора в России.

В целом можно сделать вывод, что юмор для русских, несомненно, является характерной национальной чертой: он открыт, довольно прямолинеен, большей частью ситуативен. Юмор русских призван «разряжать» сложные ситуации, а «намеренное переворачивание условий общения является нормой» [Карасик, 2002]. Однако помимо ситуативного юмора англичанам также непонятен и русский юмор, построенный на игре слов и российских реалиях; непонятными оказываются шутки, связанные с ценностными различиями между русской и английской культурами.

В 1960-х — начале 1970-х гг. под влиянием теории речевых актов в лингвистических исследованиях выделилась область, получившая название «прагматика». Прагматика — это область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков. Термин «прагматика» был введён Чарльзом Моррисом в конце 1930-х гг. как название одного из разделов семиотики, которую он разделил на семантику, изучающую отношение знаков к объектам, синтактику, изучающую отношения между знаками, и прагматику, исследующую отношение к знакам говорящих. Лингвистическая прагматика включает в себя комплекс вопросов, связанных с субъектом и адресатом речи, их взаимодействием в коммуникативной ситуации, принципами употребления языка говорящими в различных ситуациях общения.

Всякое высказывание обладает способностью оказывать на читателя или слушателя определённое прагматическое воздействие — в этом и состоит коммуникативный эффект, — а значит, прагматический потенциал, который по-разному реализуется в конкретных актах коммуникации, составляет важнейшую часть содержания

высказывания. Отсюда следует вывод, что и в тексте перевода важную роль играет его прагматика. По мнению В.Н. Комиссарова, «переводчику необходимо заботиться о достижении желаемого **воздействия на рецептора** (выделено нами. — В.З., А.К.) в зависимости от цели перевода, либо воспроизводя прагматический потенциал оригинала, либо видоизменяя его. Именно поэтому изучение прагматических аспектов составляет одну из центральных задач теории перевода» [Комиссаров, 2001, с. 135–136].

Как отмечает Комиссаров, иногда «эквивалентное воспроизведение» содержания оригинала обеспечивает и передачу в переводе прагматического потенциала. Однако чаще всего принадлежность автора оригинала и читателя перевода к разным культурам приводит к тому, что «эквивалентный перевод оказывается прагматически неадекватным» [там же, с. 137]. В этом случае переводчику приходится прибегать к прагматической адаптации перевода, приспособляя переводной текст к нуждам его читателей и обеспечивая, в конечном счёте, его адекватное восприятие [там же, с. 137–146].

Думается, что прагматический подход, ориентированный на читателя перевода, может оказаться полезным и при переводе юмора, ведь в этом случае важно, чтобы перевод оказывал на его читателей такое же (или почти такое же) воздействие, какое оригинал оказывает на читателей оригинала. Перевод должен быть смешным, а достижение этого часто связано с введением дополнительной информации в текст перевода, с разъяснением или опущением некоторых моментов. Из сказанного следует, что переводы юмористических текстов нужно анализировать не только с языковой точки зрения, но и в плане их прагматического потенциала, способности оказывать определённое воздействие на целевую аудиторию, вызывать у неё ту или иную реакцию.

Первым учёным, применившим прагматический подход в переводоведении, был американский теоретик перевода, исследователь и переводчик Библии Юджин Найда, хотя как таковой термин «прагматика» им не использовался. В своих работах, в частности в книге «Теория и практика перевода» [Nida, Taber, 1969], Найда вводит понятие «динамической эквивалентности», для достижения которой переводчик должен ориентироваться не на формальные особенности оригинала (что часто делали переводчики Библии), а на реакцию рецепторов перевода, добиваясь максимальной понятности и естественности переводного текста и соблюдения норм языка, на который делается перевод. Цель такого подхода к переводу — приспособить перевод к нуждам его читателей, иными словами, используя терминологию теории речевых актов, текст перевода должен нести ту же перлокутивную ценность, что и текст оригинала. Неудивительно поэтому, что центральным понятием

концепции Ю. Найды стала «реакция рецептора». Именно она признается здесь главным критерием оценки качества перевода.

Российских переводоведов также интересовали прагматические аспекты перевода. Взгляд А.Д. Швейцера на данную переводческую проблему схож с точкой зрения В.Н. Комиссарова (см. выше). Швейцер считал, что переводчик должен всегда ориентироваться, прежде всего, на читателя перевода и, в зависимости от типа аудитории, подбирать нужный тип адаптации. Он выделяет такие способы прагматической адаптации, как переводческая компенсация, замена тех или иных стилистических средств, замена аллюзий или реалий на аналогичные, а также интерпретирующий, поясняющий перевод [Швейцер, 1973]. Прагматическая адаптация исходного текста становится предметом обсуждения и у других теоретиков перевода. Так, Е.В. Бреус рассматривает прагматическую адаптацию как «внесение определённых поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинального текста и текста перевода» [Бреус, 1998, с. 106]. Без таких поправок коммуникативная цепочка «отправитель—текст—получатель» может быть прервана, и акт перевода попросту не состоится.

О переводе юмора написано немало работ, которые в основном касаются вопросов перевода юмора языкового. Что касается прагматического подхода к переводу юмора, то работ, посвящённых этой теме, практически нет, за исключением кандидатской диссертации М.В. Игнатович, в которой прагматический подход применяется к юмористическим романам Томаса Пратчетта. Хотя целью данной диссертации не являлась теоретическая разработка прагматических основ перевода юмора, некоторые практические рекомендации в ней содержатся. Например, большое внимание уделяется такому, довольно редкому способу прагматической (культурной) адаптации, как замена реалий их функциональными аналогами в рамках культуры оригинала [Игнатович, 2011].

В данной статье мы постараемся выяснить, в какой степени переводчики применяют прагматический подход при переводе юмора, и посмотрим, какими способами переводческой адаптации они пользуются. Материалом для данного исследования послужили два романа: «Дневник Бриджит Джонс» Хелен Филдинг (Helen Fielding “Bridget Jones’s Diary”) с его переводом на русский и «Апофегей» Юрия Полякова с переводом на английский язык. Выбор этих произведений обусловлен тем, что они могут быть отнесены к жанру юмористической литературы. Изображение характеров и событий в этих романах окрашено особым, ироническим отношением автора. Кроме того, оба автора отличаются своей, индивидуальной манерой письма, что делает исследование сложнее и интереснее.

Роман Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс», опубликованный в 1998 г., написан в форме дневника незамужней 30-летней женщины, живущей в Лондоне. В России перевод романа был сделан А.Н. Москвичевой в 2007 г. Однако его популярности в нашей стране способствовал не перевод, а удачная экранизация. Роман адресован массовому читателю, повествование ведётся от первого лица (как в большинстве современных английских романов), что и объясняет «разговорный» стиль повествования. Сюжет книги прост, даже банален и напоминает сюжеты многих так называемых «женских романов». Секрет его невероятной популярности и очарования в том, что повествование окрашено мягким юмором. Книга с начала до конца написана в юмористическом ключе, причём юмор главной героини, от лица которой ведётся повествование, направлен в первую очередь на себя. Бриджит относится к тем людям, которые умеют посмеяться над собой. Читатели, особенно читательницы, в некоторых ситуациях узнают себя, и эта книга может им показать, как с помощью самоиронии можно избавиться от недостатков или справиться с жизненными трудностями.

При анализе материала нами было выделено четыре вида юмора: 1) ситуативный юмор, 2) юмор, основанный на концептуальном несоответствии, 3) языковой юмор и 4) юмор, зависящий от фоновых знаний. Остановимся подробнее на каждом из них.

Ситуативный юмор — это описание смешной или нелепой ситуации, в которую попадают герои. Иногда даже нейтральное описание такой ситуации производит юмористический эффект, но часто авторы усиливают его, используя эмоционально и экспрессивно окрашенные слова, особенно принадлежащие разговорному стилю.

Юмор, основанный на концептуальном несоответствии, имеет, в первую очередь, понятийную ориентацию. Столкновение понятий находит в тексте определённое языковое выражение, которое является вторичным. Этот тип юмора включает парадоксальные высказывания, нарушение привычных сочетаний слов, эффект обманутого ожидания и т.п. Такие тропы и фигуры речи, как комические сравнения, оксюморон, гипербола, отнесены нами также к этому типу юмора, так как понятийное несоответствие или утрированные физические характеристики референтов играют здесь главенствующую роль. Сюда же мы отнесли несоответствие между объектом и способом его описания (хотя эти случаи занимают пограничное положение между концептуальным и языковым юмором).

К языковому юмору в данной работе относятся все юмористические элементы, которые «как бы вросли в языковую ткань и гораздо менее определённо связаны с понятием как таковым» [Самадов, 1992, с. 18]. Это говорящие имена, окказионализмы и потенциальные слова, каламбуры, игра словами, столкновение в тексте слов

с различной стилистической коннотацией и т.п. Из фигур речи, по-видимому, сюда, в первую очередь, относятся разнообразны́е виды повторов. Такой вид юмора может доставить удовольствие филологически ориентированному читателю, но только в том случае, если автор соблюдает чувство меры.

Юмор, зависящий от фоновых знаний, включает в себя, прежде всего, реалии — «понятия, относящиеся к жизни, быту, традициям, истории, материальной и духовной культуре данного народа» [Бреус, 1998, с. 107], а также аллюзии и цитаты, т.е. отсылки к другим произведениям литературы. Для восприятия такого юмора читатель должен быть соответствующим образом подготовлен; отсутствие у него фоновых знаний в нужном объёме может привести к неспособности оценить юмор.

Целью анализа было выяснение того, какие разновидности прагматической адаптации используются переводчиком при переводе разных типов юмора, правомерно ли их использование и достигается ли главная задача при переводе — передача юмористического эффекта, который бы адекватно воспринимался русским читателем.

Начнём с перевода **ситуативного юмора**. В свою очередь, отрывки, где используется данный вид юмора, были разделены на две подгруппы: *более или менее нейтральное описание смешной ситуации* и *комическое изображение характеров*. Казалось бы, такого рода литература, как роман Х. Филдинг, должна строиться на ситуативном юморе, однако ситуативный юмор занимает небольшое место в романе. Так, для каждой выделенной подгруппы можно найти только один-два примера юмористических отрывков во всем тексте романа. Рассмотрим первый пример — описание смешной ситуации.

Главная героиня не может спокойно отнестись к тому, что у неё появились первые морщины, и именно её реакция описана автором с юмором:

Just going to the ladies, — I said through clenched teeth like a ventriloquist keeping my face fixed, to reduce the appearance of wrinkles. — Схожу в туалет, — выдавила я, не разжимая губ, как чрево вещатель, стараясь при этом не менять выражения лица, чтобы предотвратить появление новых морщин.

Нужно признать, что переводчик справился с задачей и смог адекватно передать юмористический эффект ситуации оригинала. Усиление этого эффекта происходит за счёт экспрессивного контекстуального эквивалента глагола *to say* — *выдавить* (разг.) *сказать с трудом*). В этом, можно считать, и состоит прагматическая адаптация перевода в данном случае: переводчик постарался слегка «усмешнить» текст.

Следующий пример ситуативного юмора — это комическое описание персонажа. Героиня обрисовывает одного из её преподавателей в студенческие годы:

Stupid manual reminds me of Linguistics professor I had at Bangor, who was so immersed in finer points of language that could not speak without veering off into analysis of each individual word: This morning I would... now 'would' you see, in 1570... — Дурацкая инструкция напоминает мне нашего профессора лингвистики в Бангоре, который был настолько погружен в изучение языковых тонкостей, что в разговоре не мог не отвлекаться на анализ каждого слова в отдельности: «Сегодня утром я буду... слово “буду”, знаете ли, в 1570 году...».

В переводе наблюдается почти буквальная передача смысла оригинала, без стремления усилить юмористический эффект в языковом плане. Цель переводчика достигнута — русский читатель адекватно оценит юмористический эффект описания комической ситуации.

Анализ этих примеров позволяет сделать вывод о том, что при переводе ситуативного юмора, как правило, не требуется специальных приёмов прагматической адаптации. Русский читатель вполне способен воспринять юмор ситуации, описываемой в оригинале. Английский юмор не представляет здесь никаких сложностей для понимания.

Более сложными для перевода оказываются отрывки, где юмор основан на **концептуальном несоответствии**. В большинстве из них обнаруживается *нарушение сочетаемости слов* и в то же время наблюдается *эффект обманутого ожидания*, как в следующем примере. Подруги встречаются в кафе и обсуждают приятельницу, которая, помирившись со своим другом, рассказала ему все, что до этого они говорили о нём в своём кругу:

But then, as Sheron pointed out, last time we did that they got back together and she told him everything we'd said in a fit of reconciliatory confession. — Но затем Шерон заметила, что в последний раз, когда мы так поступили, они потом снова сошлись, и Джуд в припадке примирительной откровенности передала ему все наши слова.

Типичными коллокациями с существительным *fit* являются *fit of rage/panic/jealousy/laughter*. Когда речь идёт о чувствах, второй компонент словосочетания имеет, как правило, отрицательную коннотацию. Неожиданность употребления слова *confession*, окрашенного скорее положительно, чем отрицательно, создаёт комический эффект. Ближайшими эквивалентами английского существительного *fit* являются *приступ*, *припадок*, которые в русском языке сочетаются со словами *гнев*, *смех*, *ревность*, *страх*. *Приступ откровенности* является таким же нарушением сочетаемости, как и *fit of confession*, но переводчик намеренно выбирает слово *припадок*,

чтобы усилить юмористический эффект, показать слабость и невыдержанность женского характера.

Теперь обратимся к эпизодам, содержащим *парадоксальные высказывания*. В одном из них мать главной героини звонит ей по телефону с вопросом, что бы та хотела получить в подарок на Рождество, в то время как на дворе стоит жаркий летний день. Ситуация комична сама по себе, но автор ещё использует слова и выражения, усиливающие юмористический эффект:

— *Oh, hello, darling. I was just ringing to see what you wanted for Christmas... Oh, darling, you can't go around with that tatty green canvas thing. You're like some sort of Mary Poppins person who's fallen on hard times. Just a little compact case with a pull-out handle.*

— *Mum. It's eight thirty in the morning. It's summer. It's very hot. I don't want an air-hostess bag.*

— *О, привет, дорогая. Я звоню, только чтобы узнать, что бы ты хотела получить на Рождество... О, дорогая, ты не должна ходить с этой зелёной холщовой индийской тряпкой. Ты похожа на Мери Поппинс, переживающую не лучшие времена. Просто небольшой компактный кейс с выдвижной ручкой...*

— *Мам. Сейчас восемь тридцать утра. На дворе лето. Очень жарко. Я не хочу кейс, как у стюардессы.*

Мать Бриджит настолько недовольна старой сумкой Бриджит, что ей хочется сделать дочери приятное, купив новую, даже несмотря на то, что на дворе лето и говорить о рождественских подарках просто смешно. Употребление слова *thing* вместо *bag* вполне закономерно в английском тексте. Известно, что *thing* наряду со *stuff*, *affair*, *matter*, *business* и т.п. относится к словам широкого значения (почти местоимениям), которые могут обозначать разные предметы. При переводе на русский “thing” всегда конкретизируется. Это и происходит в данном случае. Однако переводчица вместо слова *сумка* употребляет контекстуальный синоним *тряпка*, чтобы передать пренебрежительное отношение матери к этому «аксессуару» Бриджит. Интересно, что переводчица добавляет прилагательное *индийский*, по-видимому, имея в виду, что дешёвые товары такого рода поступают в Англию из Индии (ср. с китайскими товарами в России). Такой перевод можно считать удачным приёмом прагматической адаптации, основанной на культуре языка оригинала.

Следующий пример показывает, что Бриджит иногда любит и пофилософствовать: *Being a woman is worse than being a farmer. — Быть женщиной ещё хуже, чем быть фермером.*

Бриджит рассуждает, сколько сил тратит женщина, приводя себя в порядок, когда собирается на встречу или свидание: она перечисляет множество ухищрений, к которым ей приходится прибегать, чтобы стать «неотразимой». После чего героиня заключает,

что «быть женщиной ещё хуже, чем быть фермером». Смысл этого афоризма, который до нас пытается донести автор, вполне ясен: Бриджит иронизирует над извечным стремлением женщины хорошо выглядеть. Для англичанина *быть фермером* — привычное понятие, и ему ясно, что жизнь фермера — это тяжёлый труд, результатом которого является обильный урожай (ферма — знакомая реалья для англичан, многие из которых имеют дома в сельской местности). В русскую культуру понятие *фермер* вошло недавно (для русского читателя намного привычнее *крестьянин*). Возможно, правильнее было бы заменить в тексте перевода английскую реалию на более понятную русскую: *труднее, чем работать в поле* или *труднее, чем копать картошку*. На данном примере мы видим, что прагматической адаптации не произошло, а буквальный перевод не «сработал»: русскому читателю умозаключение героини не покажется смешным.

Теперь приведём отрывок, где автор использует в тексте **комическое сравнение**. В следующем примере необходимо изменение коррелята, поскольку если следовать буквальному принципу перевода, английская реалья усложнит восприятие текста:

I am not going to spend another evening being danced about in front of Mark Darcy like a spoonful of pureed turnip in front of baby. — Я не собираюсь проводить ещё один такой вечер, чтобы мною снова крутили перед носом Марка Дарси, как ложкой с пюре из репы перед ребёнком.

Репка — не самый распространённый овощ, использующийся для детского питания. Если бы переводчик употребил что-то более знакомое русскому читателю, например *яблочное* или *морковное пюре*, русский текст звучал бы намного естественнее. Кроме того, два предлога *с* и *из* (*с пюре из репы*) делают это словосочетание непроизносимым.

Обратимся к юмору, основанному на **фоновых знаниях**. Удивительно, что в романе Филдинг примеров такого юмора крайне мало (одним из них является уже разобранный отрывок, в котором упоминается Мэри Поппинс). В следующем отрывке главная героиня рассуждает о характере Перпетуи, коллеги по работе, удивляясь, насколько иногда человеку может помочь его огромное самомнение:

What a blessing to be born with such Sloaney arrogance. — Все-таки какой же это подарок судьбы — родиться с таким чудовищным самомнением!

Прилагательное “Sloaney” происходит от Sloane Square (площади, расположенной на юго-западе Лондона, где живут представители привилегированных классов). Это понятие подразумевает определённый стиль жизни и манеру поведения, характерную для верхушки английского общества. Таким людям свойственно высокомерное

отношение к другим, снобизм, люди этого общества привыкли красиво и богато одеваться, покупать дорогие вещи, они отдают детей в престижные частные школы (такие как Итон или Хэрроу), имеют загородные дома. Это исключительно английское понятие, которое не имеет эквивалента в русском языке и культуре, поэтому перевести его на русский язык крайне трудно. Переводчик пытается объяснить данное понятие, подбирая подходящее определение — *чудовищное самомнение*. С точки зрения прагматического подхода такой перевод оправдан — убирается реалия, которая может быть непонятна неискущённому русскому читателю, и вместо неё даётся описательный перевод. Однако это слишком лёгкий путь для переводчика, да и читатель оказывается обделённым, так как, читая перевод романа, вряд ли поймёт, что в оригинале речь шла именно о *Sloane rangers*.

Если принять во внимание текст перевода в целом, нужно признать, что переводчица справилась с переводом юмора в романе Х. Филдинг. В тексте перевода нет ни одного пропуска, а способы прагматической адаптации, за некоторыми исключениями, применяются успешно и обеспечивают нужный юмористический эффект.

Роман «Апофегей» его автор называет «философскими наблюдениями над жизнью современного общества». Он был написан в 1989 г. и по праву считается одним из самых популярных, читаемых и смешных романов Ю. Полякова. Действие книги происходит в Москве в 1980-е гг. Главный герой — Валерий Чистяков, который уже в студенческие годы начал делать партийную карьеру: от простого члена партбюро кафедры до секретаря райкома. Автор рассказывает о том, что происходит с человеком, когда он устремляется на покорение карьерных высот, какую цену приходится платить за стремительное восхождение, когда пренебрегаешь собственными чувствами ради карьеры. Перевод «Апофегея» на английский язык был сделан российской переводчицей Т. Дудковой и напечатан в журнале «Советская литература» в 1992 г.

В книге Ю. Полякова можно обнаружить те же четыре типа юмора, которые наблюдаются в романе Х. Филдинг. Следует отметить, что Ю. Поляков — мастер юмористического слова, он прекрасно владеет русским языком, строит повествование на игре слов и собственном словотворчестве, поэтому основным типом юмора в прозе Полякова является языковой юмор.

Ситуативный юмор не характерен для данного произведения; юмор здесь создаётся, как правило, не за счёт комизма ситуаций, а за счёт других средств. Однако смешные ситуации все же встречаются. Приведём в качестве примера одну из них. Будущий тесть Чистякова отчитывает его специфическим образом за неудачно сказанное слово во время заграничной командировки:

А ты, значит, тот самый барбос, который собирался Берлинскую стену развалить? — вдруг захохотал дядя Базиль и с такой силой заколотил Валеру по спине, словно хотел выбить смертельно застрявшую кость. — And, you, laddie, are the one who wanted to pull down the Berlin Wall, right? said Uncle Bazil roaring with laughter. He started knocking Valery on the back as if he was trying to help him get rid of some badly stuck bone in his throat.

Юмористический эффект здесь создаётся не только описанием неадекватного поведения дяди Базиля, но и с помощью экспрессивного глагола *заколотить (по спине)* вместо более нейтрального *постучать*, а также сравнения *словно хотел выбить смертельно застрявшую кость*. Английские эквиваленты *to knock, to get rid of some... bone* нейтральны, эмоционально никак не окрашены, в результате перевод становится несмешным.

Примеры, где юмор основан на **концептуальном несоответствии**, более многочисленны. В эту группу входят юмористические отрывки, в которых комический эффект создаётся следующими способами: **нарушение сочетаемости слов, эффект обманутого ожидания, использование оксюморона, комических сравнений, парадоксальность ситуаций или высказываний**.

Использование **необычных словосочетаний**, когда сталкиваются слова из совершенно разных областей, довольно распространённый способ создания юмористического эффекта. Например:

Толстая продавщица с каким-то общепитовским кокошником на голове вышла из-за прилавка. — The fat unpleasant woman left her counter.

Общепит — реалия советского времени, имевшая уже тогда отрицательную коннотацию. «Кокошник» ассоциируется с более ранними периодами в русской истории, с элементом женского национального костюма (это старинный, преимущественно северо-русский головной убор). При слове *кокошник* мы представляем красивую стройную девушку, а не толстую продавщицу (*кокошником* здесь названа накладка у неё на голове). Столкновение этих двух реалий весьма неожиданно и производит нужный комический эффект. Кроме нарушения сочетаемости (*общепитовский колошник*) здесь наблюдается ещё одно средство создания юмора: несоответствие между предметом и способом его описания (накладка — кокошник).

Переводчица сокращает текст, удаляя из него именно то словосочетание, на котором построен юмор (вместо него появляется обобщающее прилагательное *unpleasant*). Перевод звучит легко и понятно для английского читателя, и в этом смысле он является прагматическим. Однако его нельзя назвать адекватным, так как в нём нет юмора.

В некоторых случаях юмор заключается в **парадоксальности ситуаций или высказываний**. В конце отрывка, в котором впервые встречается окказиональное слово *апофегей*, Надя соотносит неожиданную глупость Чистякова со сдачей им кандидатского минимума. Это парадоксальное умозаключение хорошо передано в переводе, где удачно используется и пояснение к словам *назло себе* — *sinking ever more into the bottomless pit of his own stupidity*. И хотя этих слов нет в переводе, они «усмешняют» отрывок в стиле Полякова и облегчают читателям восприятие парадокса:

Полный апофегей! — вздохнула Надя. — Что? — Это я сама придумала, — объяснила она. — Гибрид апофеоза и апогея. Получается а-по-фе-гей... — Ну и что этот гибрид означает? — спросил Чистяков, непоправимо тупевший в присутствии Печерниковой. — Ничего. Просто — апофегей... — Междометие, что ли? — назло себе настаивал Валера. — До чего доводит людей кандидатский минимум! — вздохнула Надя и пригорюнилась.

A regular apothegee, sighed Nadia. — What? — It's a word I made it up, see? she explained. A-po-the-gee, a cross between 'apotheosis' and apogee, you know. — But what does this word of yours mean, then? insisted Chistikov, who always went hopelessly dumb in Nadia's company. — Why, nothing special. Simply — apothegee. — Is it one of those interjections, then? continued Valery, sinking ever more into the bottomless pit of his own stupidity. — To think how one's grey cells can be affected by a post-graduate exam! sighed Nadia and stopped smiling.

Глагол *доводит* передаётся более слабым английским контекстуальным синонимом *affect*. Добавление словосочетания *one's grey cells* компенсирует эту потерю и усиливает сарказм Нади.

Языковой юмор Полякова, как уже говорилось, весьма разнообразен. Это **словотворчество, каламбуры, употребление экспрессивных разговорных слов, нарочито неуместное использование стилистических единиц**.

Поляков — мастер придумывать и комбинировать из уже известных слов новые слова, **окказионализмы**, которые придают всему тексту юмористический оттенок:

Потом появилась скатерть-самопьянка, как называла её Надя. — The smart green-baize cloth [was]produced from its shelf, which Nadia insisted on calling the 'booze-cloth'.

Скатерть-самобранка знакома русским читателям по детским сказкам, но если бы автор использовал именно это слово в данном контексте, то не было бы юмора. Придуманная Поляковым *скатерть-самопьянка*, в особенности вторая составляющая этого слова, как нельзя лучше характеризует кафедральные застолья. Окказионализм *самопьянка* — скрытая характеристика нравов, поведения, быта 70–80-х гг. России советского времени, когда выпить

и закусить в хорошей компании было типичным времяпровождением среди различных слоёв населения, в том числе интеллигенции. В английском тексте аналог *самобьянке* подобран вполне адекватный: *booze-cloth* (*to booze* означает *to drink alcohol* в разговорном английском языке). При этом нельзя не отметить, что приставка *само-* никак не передана, и русская ассоциация со сказками теряется.

Окказионализм *апофегей*, вынесенный в заглавие книги, составлен из двух компонентов: *апофеоз* и *апогей* (см. предыдущую страницу). Переводчица передаёт его структуру, используя существующие в английском языке существительные *apotheosis* и *apogee*. Но *apothegee*, хотя и похоже на русское слово, не может передать той иронии, которую в него вкладывает Надя (нужно иметь в виду, что русское слово ещё ассоциируется со словом *пофигизм*): *Полный апофегей!* — вздохнула Надя. — *A regular apothegee, sighed Nadia.*

В следующем отрывке юмор построен на *каламбуре*. Фраза *все билеты проданы* относится к экзаменационным билетам, хотя в первую очередь она ассоциируется с билетами в театр, кино, на поезд и т.п.:

Товарищи, экзаменов не будет! Почему? Потому что все билеты проданы. — *The Admissions Director announces to the applicants that he was calling off the entrance exams because all the examinations tickets had been sold out anyway.*

Переводчица старается разъяснить данный каламбур, и если в русском тексте умышленно не говорится о том, что это за билеты (на этом построен юмор), в английском тексте переводчица сознательно добавляет слово *examination* и тем самым, возможно, ещё больше запутывает иностранного читателя, не понимающего, как эти билеты могут быть проданы.

Одной из самых характерных особенностей стиля Полякова является *использование экспрессивных слов*. Как уже было отмечено, Поляков, описывая вполне обычные, бытовые ситуации, вставляет в повествование разговорные, выделяющиеся на нейтральном фоне слова (в основном прилагательные и глаголы). К сожалению, как видно из примеров, только при переводе одного из них используется эквивалент, равный по экспрессивности русскому слову (*схлопотать инфаркт* — *to be a stretcher-case*). Во всех остальных случаях наблюдается нейтрализация или снижение экспрессивности, а некоторые слова вообще не переведены:

1. *А теперь вот поспишь вместо положенных восьми часов, скажем, шесть, и целый день скрипишь так, словно тебя палками отвалтузили.* — *Having six, instead of their usual eight hours would send them all stiff and creaking, as they'd had no sleep at all.*

2. *Жених по имени Олег произвёл заноуханное впечатление, а на свадьбе было много поэтов, и они замучили всех своими стихами.*

3. Семеренко собрался провести партком и стереть в порошок проходимца, но тут раздался звонок с такого заоблачного уровня, что Семеренко помертвел лицом и гаркнул: «Так точно!» — *When Semerenko obtained that valuable information, he was sure Beloggriviv's days in the Institute were numbered. But, no... Suddenly he had a telephone call from such a high echelon of power that his face went all purple and the only thing he could say in response to the voice in the receiver was 'YES, Sir! Thank you, Sir!'*

4. Однажды старенький, на ходу рассыпающийся профессор, боявшийся пенсии больше, чем смерти, влетел в предынфарктное состояние из-за того, что Чистяков якобы недовольно нахмурился в то время, когда он выступал на факультетском партсобрании. — *He remembered how once an occasional frown of his had nearly been the death of one of the oldest professors in the Institute.*

5. Если б Поликарпович не блямкал на своём баяне, то давно бы схлопотал инфаркт. — *If Nikolai Polikarpovich hadn't played his tunes, he'd have long since been a stretcher-case.*

Такие слова, как скрипишь, отвалтузили, занюханный, придают индивидуальность юмористической прозе Полякова, делают её сочной и яркой. Переводчица передаёт некоторые из этих слов нейтральными английскими эквивалентами (гаркнуть — *say*, рассыпающийся на ходу — *the oldest*, блямкать — *play*, заоблачный — *high*), а некоторые не переводит совсем (отвалтузить, занюханный). Слово заоблачный (пример 3) реализует переносное значение — *далёкий от жизни, нереальный*. Употребляя данное слово, автор романа хочет показать существующую систему разделения на руководителей и подчинённых и раблепское отношение последних к первым. Как и в предыдущих случаях, в английском тексте даётся прагматический перевод-объяснение: заоблачный уровень — *high echelon of power*. Но именно из-за прагматического подхода к переводу снижается его экспрессия.

Юмор, основанный на фоновых знаниях, чрезвычайно важен для этой книги. Как было сказано в начале данной главы, роман создавался как «философские наблюдения за современным обществом». В результате он насыщен реалиями советского периода и при этом соединяет современность и историю: летописец Нестор сталкивается с сержантом НКВД, героиня романа намеренно наделяется способностью произносить слова с исторической ленинской картавинкой и т.п. Так автор создаёт весьма живую ироническую атмосферу повествования.

Именно из-за того, что Поляков — блестящий мастер использования и совмещения в одном предложении слов различных стили-

стических регистров и помещения реалий в не свойственный им контекст, перевод его произведений становится крайне трудным. Но часто именно прагматический подход помогает переводчику хотя бы частично передать замысел автора:

*БМП вернулся в президиум и стал одним ухом слушать одобри-
тельный шёпот заведующего отделом горкома Юрия Семёновича
Иванушкина, а другим — просторный, как песнь ашуга, основной до-
клад профессора Желябьева... — BMP was sitting with a wry smile on his
face and half attending to the complimentary whispers coming from one of
his city superiors, Y.S. Ivanushkin, and also trying to follow the solemn
sing-song oration by Professor Zheliabyev.*

Для того чтобы показать, насколько бывают неинтересными и длинными доклады на собраниях, Поляков подбирает совершенно не вписывающуюся в контекст реалию и сравнивает доклад с песней ашуга (народный поэт-певец у народов Кавказа). Обычно ашуг исполнял очень длинные, протяжные и однообразные песни. Зная это, переводчик пытается передать данную реалию путём разъяснения её смысла — *solemn sing-song oration*, но использование описательного перевода, хотя и помогает английскому читателю понять смысл, юмора не прибавляет.

Однако есть удачные примеры, где именно прагматический подход помогает сохранить и идею автора, и юмористический эффект:

*Конспирация, конспирация, конспирация! — с исторической кар-
тавинкой повторяла Надя! — Conspiracy, conspiracy, and again
conspiracy, said Nadia, imitating the historic burr of the great leader.*

Историческая картавинка — прозрачный намёк на речь В.И. Ленина. Понимая это, переводчик даёт пояснительный перевод: *imitating the historic burr of the great leader*, — имея в виду Владимира Ильича.

Подытоживая анализ, необходимо отметить, что, несмотря на отдельные случаи удачного применения прагматического подхода, перевод в целом гораздо слабее оригинала. Неожиданность и экспрессивность текста оригинала нейтрализуются в переводе, и текст становится несмешным.

В ходе исследования оказалось возможным выделить следующие виды прагматической адаптации, т.е. те трансформации, к которым прибегает (или должен прибегать) переводчик для оказания на читателя определённого эмоционально-эстетического (юмористического) воздействия: 1) пояснительный перевод с введением в текст дополнительной информации, 2) описательный перевод, 3) усиление юмористического эффекта за счёт введения дополнительных слов, 4) опущение некоторых элементов текста в переводе, облегчающее читателям его восприятие, 5) замена реалий и аллюзий их функциональными аналогами, либо в рамках культуры перевода, либо в рамках культуры оригинала.

Говоря о связи между типами юмора и средствами прагматической адаптации, следует отметить, что прагматическая адаптация применяется в связи со всеми типами юмора, но чаще всего для передачи юмора, основанного на концептуальном несоответствии и фоновых знаниях. Кроме того, анализ исследуемого материала показал, что переводчица английского романа чаще и более сознательно пользуется этим приёмом, а следовательно, больше заботится о целевой аудитории. Необходимо отметить, что юмористический эффект исходного текста может быть сохранён и без прагматической адаптации. В ряде случаев (особенно при переводе ситуативного и языкового юмора) перевод может быть просто ориентирован на оригинал, и эквивалентность может быть достигнута с помощью функционального или даже дословного перевода. В то же время встречаются ситуации, когда применение прагматического подхода (особенно пояснительный перевод) приводит к потере юмора при передаче общего смысла оригинала.

Применение прагматического подхода при переводе юмора требует от переводчика не только прекрасного знания языка оригинала и перевода, но и хорошее знакомство с обеими культурами, владение всеми возможными способами и приёмами прагматической адаптации. Однако только творческое использование этих приёмов и хорошее чувство юмора переводчика может обеспечить подлинную адекватность перевода.

Список литературы

- Бреус Е.В.* Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М., 1998.
- Игнатович М.В.* Культурная адаптация интертекстуальных включений при переводе произведений английской литературы XX века: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011.
- Карасик А.В.* Языковой круг: личность, концепт, дискурс. М., 2002.
- Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М., 2001.
- Самадов Б.А.* Словарь современного английского языка в действии: от понятия к слову и от слова к смыслу: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 1992.
- Швейцер А.Д.* Перевод и лингвистика. М., 1973.
- Beckmann, P.* Hammer and Tickle: Clandestine Laughter in the Soviet Empire. Boulder, CO: Golem Press, 1980.
- Fox, K.* Watching the English. Lnd., 2004.
- Nicolson, H.* The English Sense of Humour and Other Essays. N.Y., 1968.
- Nida, E., Taber, Ch.* The Theory and Practice of Translation. Leiden, 1969.
- Nilsen, D.L.F.* Humor Scholarship: A Research Bibliography. Greenwood, 1993.
- Priestley, J.B.* English Humour. Lnd., 1929.
- Visani, F.* An American, a French and a Russian Meet on a Desert Island. Lnd.; N.Y., 2005.

ЛИНГВОДИДАКТИКА

О.Н. Калита,

аспирантка, преподаватель Российского университета дружбы народов;
e-mail: kalitaxenia@yahoo.com

А.Д. Гарцов,

профессор, доктор наук, заведующий кафедрой компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка Российского университета дружбы народов; e-mail: gartsov@yandex.ru

Г.С. Павлидис,

заведующий кафедрой по управлению бизнесом, доктор наук, профессор Греческого государственного университета, г. Патра; e-mail: pvlds@ceid.upatras.gr

УЧЁТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРЕЧЕСКИХ УЧАЩИХСЯ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья является частью проводимых исследований в области этнопсихологических особенностей греческих учащихся в лингводидактическом аспекте. Цель — оптимизация процесса обучения русскому языку как иностранному в русле этнометодики. Актуальность данной работы продиктована расширением полилингвальной, межкультурной коммуникации в условиях развития глобального информационного общества. В работе выявляются и описываются этнопсихологические особенности греков с перспективой использования их в методике обучения русской грамматике и культурологической компетентности.

Ключевые слова: этнопсихологические особенности греков, межкультурная коммуникация, оптимизация процесса обучения, средства обучения, мотивация обучающихся.

Oksana N. Kalita,

Teacher of Russian language and literature, Teacher of Russian as a Foreign Language, PhD student at Peoples' Friendship University of Russia; e-mail: kalitaxenia@yahoo.com

Aleksandr D. Gartsov,

Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Computer Linguodidactics, Peoples' Friendship University of Russia; e-mail: gartsov@yandex.ru

George S. Pavlidis,

PhD, Head of the Department of Business Management, Professor at State University of Patra, Greece; e-mail: pvlds@ceid.upatras.gr

Defining National and Psychological Traits of Greek Students to Optimize Teaching of Russian

This paper is part of the research conducted in the field of national and psychological traits of Greek students from a linguistic and teaching perspective. Its aim is to optimize the teaching of Russian as a foreign language within the scope of a national methodology.

The importance of this research derives from the extension of the multilingual and intercultural communication in a society of globalization and information. More specifically, the ethno-psychological characteristics of Greek students are identified and studied in order to be used in a teaching methodology of Russian grammar and cultural studies competence.

Key words: national and psychological characteristics, intercultural communication, educational process optimization, educational tools, students' motivation.

Общеизвестно, что Греция является колыбелью античной культуры в лучших её проявлениях. Уникальная архитектура, скульптура, живопись, философия — наследие греческой культуры — до сих пор привлекают к себе всех ценителей настоящего искусства. Условия, в которых формировался греческий этнос, его традиции, поведение, психотип оказали определяющее влияние на мировоззрение греков, которое выражается через язык. Изучение этнопсихологических особенностей греческих учащихся имеет большое значение в методике преподавания русского языка как иностранного при обучении межкультурной коммуникации.

Россию и Грецию объединяет общая история и религия. Российско-греческие связи в области культуры находятся на достаточно высоком уровне и постоянно развиваются. В последние годы в Греции, в новых условиях социально-экономического развития, с усилением процессов глобализации и интеграции различных сфер жизни, созданием глобальных электронных сетей, активным развитием экономики и бизнеса, ростом количества русских туристов наблюдается стабильное увеличение греков, заинтересованных в знании русского языка. Изучающие русский язык греки — дипломаты, бизнесмены, которые сотрудничают с российскими деловыми партнёрами, сотрудники внешнеторговых организаций, для работы в которых требуется знание русского языка, учащиеся различных учебных заведений, связывающие свою будущую карьеру с использованием русского языка в сфере бизнеса.

В настоящее время на земле существует около трёх тысяч языков. Сотни миллионов человек говорят на испанском, английском, китайском, русском и других языках. Некоторые, например китайский и греческий, имеют многотысячелетнюю историю. Овладение иностранным языком для исполнения им коммуникативной функции предполагает формирование и приобретение культурной компетенции. Вхождение в чуждую языковую среду — вхождение в мир иной культуры. Осваивая чужой язык, человек соприкасается с её идеалами и ценностями, преобразуя их в личностные смыслы и сопоставляя их с родной культурой.

Русский язык становится языком бизнеса, знание которого открывает широкие возможности для взаимовыгодного сотрудничества, способствует расширению профессионального, межкультур-

ного, делового и личного общения. В связи с этим русский язык не просто популярен, он становится значимым, и люди понимают важность и необходимость его изучения. В ближайшее время в силу объективных и исторических причин количество пользователей в языковых зонах изменится, и русский язык переместится на более высокие позиции. Это связано прежде всего с глобальной интернетизацией планеты и растущим геополитическим и экономическим влиянием России. Несколько волн эмигрантов из Советского Союза в Грецию, а также сотрудничество Греции с Россией подтолкнули греческое общество к большему вниманию к русской культуре и русскому языку.

Говоря о распространения русского языка в Греции, хотелось бы отметить, что помимо Афинского и Университета Фракии имени Демокрита по всей территории страны успешно работают частные школы, центры и студии по изучению русского языка, как для детей, так и для взрослых, как для греков, так и для соотечественников. А также в некоторых греческих школах, которые расположены в районах компактного проживания русского населения, было введено преподавание русского языка, и школьники получили возможность изучать русский в качестве второго иностранного языка.

В Греции русисты озабочены проблемой качества обучения. Это крайне необходимо для выявления трудностей при обучении, усовершенствования методики преподавания и разработки оптимальных путей и способов обучения русскому языку греческой аудитории. Правильный подход помогает поднять заинтересованность и стимул греков к изучению русского языка и получению образования в вузах России. Актуальность проблемы преподавания для грекоговорящих учащихся не раз освещалось в трудах русских и греческих преподавателей¹. Несмотря на то, что были изданы некоторые учебные пособия, ориентированные на греческую аудиторию², главной проблемой по-прежнему остаётся отсутствие достаточного материала для разных уровней и аспектов обучения. Важно создание специализированных ЭСО для греческой аудитории, так как в связи с глобальным научно-техническим и технологическим процессом меняется профессиональный и образовательный процесс.

Как известно, народов на земле очень много, трудно изучить все психологические характеристики и ещё сложнее их сопоставить и сравнить. Трудно понять и то, как соотносятся национально-психологические черты представителей разных этнических общностей.

Этническая психология — одна из интереснейших, но и сложнейших наук. Это самостоятельная, довольно молодая отрасль

¹ Амириди, 2003; Есакова, Литвинова, 2010; Эконому, 1828.

² Есакова М.Н., Литвинова Г.М., Харацидис Э.К. Русская фонетика и интонация для говорящих на греческом языке. Салоники, 2010; Данилиду Н. Русский для греков. Салоники, 2007; Потапова Н.Ф. Учебник русского языка для греков. М., 1959.

знаний, возникшая на стыке таких наук, как психология, социология, культурология и этнология, которые в той или иной мере изучают национальные особенности психики человека и групп людей. [Крысько, 2008, с. 5]. Она изучает закономерности развития и проявления национально-психологических особенностей представителей конкретных этнических общностей, отличающих их друг от друга. Этническая психология решает свои задачи во взаимодействии с педагогической наукой, изучающей закономерности воспитания и обучения людей. Однако обучение людей разной этнической принадлежности требует учёта закономерностей проявления их национальной психики, поскольку они влияют на воспитание и усвоение получаемых знаний, на степень эффективного приспособления учащихся к педагогическому процессу [Крысько, 2008, с. 7].

Исследование принципа национальной ориентации на этнокультурные и этнопсихологические особенности в обучении иностранному языку даёт основание утверждать, что процесс обучения языку поможет организовать такой учебный процесс, который достигнет своей эффективности и обеспечит достижение лучших результатов, высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции.

Для того, чтобы облегчить взаимопонимание между преподавателем и обучающимися, необходимо рассматривать роль и место основных составляющих учебного процесса в образовательной системе страны в сопоставлении с российской традицией, культурой, менталитетом и историей, а также проводить аналогии с родным языком. При этом у обучающихся появляется желание и умение распознавать в русском языке то общее, что генетически роднит его с их языком. С этой целью появилась объективная необходимость описания и систематизации этнопсихологических особенностей греческих учащихся для оптимизации обучения русскому языку.

При обучении греков русскому языку не возникает много сложностей именно из-за того, что культуры России и Греции не далеки друг от друга. Сопоставление греческого и русского языков приобретает особый практический смысл за счёт более глубокого и разностороннего вхождения греческих учащихся в национально-культурную специфику русского языка, который позволяет предупредить специфические ошибки, вызванные интерференцией, и устранить интерферирующее влияние родного языка и культуры учащихся.

Национальное своеобразие греческих учащихся проявляется в их менталитете и психологии. У них своеобразный тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, характер, привычки, традиции и интересы. Эти факторы взаимодействуют в процессе обучения.

Своеобразие исторического развития, условия жизни, природно-климатические условия — все это обуславливает общие психологические характеристики народа. Это необходимо учитывать и строить процесс обучения русскому языку так, чтобы происходило поэтапное формирование личности обучаемого, развитие его творческих возможностей, пробуждение интереса к культуре, научным достижениям, традициям и мироощущению русского народа.

Русский и греческий языки генетически связаны между собой. Очевиден общий индоевропейский характер фонетического строя. Здесь уместно отметить как сходство систем согласных и гласных звуков, так и черты их различия. Общее происхождение графических систем греческого алфавита, латиницы и кириллицы вызывает большой интерес обучающихся. Достаточно много русских слов греческого происхождения, поэтому у них нет необходимости смотреть каждое слово в словаре. Впоследствии они сами задумываются и учатся распознавать на конкретных примерах, какое слово в русском языке родственно древнегреческому или греческому слову, а какое заимствовано, какой язык был источником заимствования, какие языки выступили как посредники — тем самым расширяется их лингвистический и общекультурный кругозор. Это в большой степени помогает пониманию смысла слов и запоминанию новой лексики. При этом использование элементов прямого метода, как, например, применение наглядных материалов, разного рода соревнований и игр, имеет большое значение для достижения наилучших результатов.

Греки — эмоциональный народ. По характеру они чрезвычайно общительны, непосредственны в проявлении чувств, переживаний и обладают чувством юмора. Характерной их чертой является живой темперамент, который проявляется, в частности, и в широком использовании жестикуляции в процессе общения. Греки любят внешний блеск и нарядность, всегда хотят находиться в центре внимания. В процессе обучения у греков также проявляются эти качества: они легко вступают в дискуссию; у них сильно развито стремление к самовыражению; они склонны слушать преподавателя, но могут и возразить ему.

Своеобразие русской национальной культуры и её значительные отличия от греческой создают определённые трудности для греков. Главная функция овладения иностранным языком — приобретение коммуникативных навыков и формирование культурной компетенции. Поэтому необходимо находить оптимальные пути обучения коммуникативно-речевого развития за счёт учёта особенностей межкультурной коммуникации, за счёт более глубокого и разностороннего вхождения греческих учащихся в национально-культурную специфику русской речи, обучая их русской манере общения.

В этом помогают обсуждения на повседневно-бытовые и социально-заострённые темы, проведение культуроведческого сравнения в этике греческой и русской культуры, жизни людей и другая творческая работа. Это повышает речевую культуру, развивает чувство языка, делает речь обучающихся ярче и разнообразнее.

Несмотря на то, что современные греческие учащиеся активно проявляют свою индивидуальность и активность в дискуссии, что касается учебного процесса, следует отметить, что, к сожалению, в основе греческой системы образования лежит заучивание и повторение учебного материала без анализа и выражения своего отношения. Система не формирует таких навыков и умений, как анализирование и интерпретирование прослушанной или прочитанной информации, а это мешает развитию мышления, анализа и выражения собственного мнения. Для переработки информации требуется умение извлекать необходимую информацию в необходимом объеме, осмысливать её важность и полезность, формировать и использовать её. Для приобретения этих качеств необходимо как можно больше тренировать пересказ прочитанного или услышанного текста, формируя умение выделять главную и второстепенную информацию, давать необходимые разъяснения для анализа и интерпретации текста, аргументировать собственную точку зрения и формировать навыки дискуссии.

Греки интересуются русским искусством, русской литературой. Особенно значимым в обучении является приобщение греческих учащихся к художественной литературе. Художественные произведения, поэзия, музыка предполагают активность восприятия. На наш взгляд, в греческой аудитории существенным элементом, опорой при изучении адаптированных произведений художественной литературы, поэзии, музыки является использование иллюстраций, текстов, аудио или видеоприложений. Это становится достаточно важным в процессе обучения греков, как предпосылка формирования ассоциативного мышления и видения представленной информации, а также приобретения навыков понимать и оценивать с точки зрения русской ментальности.

Жизненный уклад современной Греции во многом схож с другими странами Южной Европы и Средиземноморья: продолжительный обеденный перерыв, во время которого деловая жизнь замирает, а после спада дневной жары возобновляется и продолжается до позднего вечера. Размеренность и неторопливость местного бизнеса, обусловленная жарким климатом, проявляется в работе банков, аэропортов и государственных учреждений. Грекам не присуща пунктуальность, поэтому они вполне могут опоздать на деловую встречу. Индивидуализм — главная черта, характеризующая греков, делает невозможной любую попытку «разложить их

по полочкам». Греки также обнаруживают чрезвычайную страсть к свободе выбора, вследствие чего абсолютно невосприимчивы к пониманию слов «дисциплина», «координация» или «система».

В ряду национально-психологических особенностей, характеризующих деятельность населения Греции, прежде всего, необходимо выделить мотивационные. Для того, чтобы они не потеряли интерес к учёбе и не испугались трудностей русского языка, очень важен обдуманый и равномерный темп подачи нового материала, чтобы максимально содействовать облегчению процесса восприятия, делая работу более интересной и осознанной, при этом контролировать их, но не злоупотреблять резкими критичными замечаниями.

Это стимулирует студентов почувствовать родство русского и греческого языков, их исторические связи, приучает внимательнее относиться к фактическому материалу языка. Следовательно, наличие позитивной мотивации к учению благоприятствует процессу усвоения знаний в целом. Это хорошо известно и подтверждено многочисленными экспериментами в области педагогической психологии. Но нельзя перегружать занятия такими методами. При обучении греков русскому языку как иностранному предпочтительно использовать:

- 1) показ (зрительная наглядность);
- 2) семантизацию — перевод и толкование;
- 3) объяснение, сопоставляя две языковые системы;
- 4) использование тренировочных упражнений;
- 5) использование вопросно-ответных упражнений;
- 6) систематический контроль;
- 7) чтение и пересказ, как основной вид речевой деятельности.

Многие национально-психологические особенности греков связаны с религией. Церковь занимает важное место в жизни населения. В греческих сёлах и городах церковью и часовен порой насчитывается больше, чем школ.

Население Греции имеет ряд общих национальных, психологических, закреплённых в формах поведения, бытовых и других черт и особенностей, истоки которых коренятся в далёком прошлом и являются результатом исторического развития страны. Греки импортируют русской ментальности в силу того, что русская ментальность во многом формировалась под воздействием греческой культуры через православие. Русские благодарны грекам за их древние ценности, за идеи веры, за архитектуру православных храмов, классический стиль — вечные каноны красоты, созданные греками. А греки в наше время осознают, что мировая держава, самая огромная на планете, обязана им, небольшой, но культурно развитой стране.

Анализируя этнопсихологические особенности греков, можно проследить совпадения в национальных чертах русских и греков. У нас на самом деле много общего: мы сходны по темпераменту, общительны, гостеприимны, открыты и отзывчивы, бережно относимся к нашим истокам и, особенно, к нашим языкам — русскому и греческому. Особенности русского и греческого менталитета в сравнении необходимо учитывать при обучении коммуникативному поведению как одному из важнейших аспектов обучения русскому языку как иностранному.

Лучше всех греков охарактеризовал американец, судья Н. Келли, который сумел выразить все их противоречия в нескольких словах: «На трибунале безжалостной истории всегда доказывалось, что греки не соответствуют обстоятельствам, хотя с точки зрения интеллекта они всегда на высоте. Греки — самый умный, но также и самый тщеславный народ, энергичные, но также неорганизованные, с чувством юмора, но полные предрассудков, горячие головы, нетерпеливые, но истинные бойцы: Одну минуту они сражаются за правду, а другую — ненавидят того, кто отказывается солгать. Странное создание — неукротимое, пылливое, наполовину хорошее — наполовину плохое, непостоянное, с меняющимся настроением, эгоцентричное, взбалмошное и мудрое — грек. Жалейте его, восхищайтесь им, если хотите; классифицируйте его, если сможете».

Список литературы

- Бальхина Т.М.* От методики к этнометодике. М.: РУДН, 2010.
- Баев А.В.* Национально-психологические особенности греков. [Электронный ресурс]: Учеб. пособие. Тобольск, 2005. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-135716.html?page=5>
- Багге М.Б.* Русский язык в полиэтнических классах: Методич. пособие. СПб.: СПб АППО, 2010. 56 с.
- Крысько В.Г.* Этническая психология. М.: Академия, 2008.
- Логинова Е.В.* Моделирование эффективного диалога культур а концепте современного лингвистического образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2010/1-1/47.html
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. Краснодар, 2010.
- Малинаускене Н.К.* Своё или чужое? [Электронный ресурс]. 2006. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/svoe-ili-chuzhoe-privlechenie-materialov-russkogo-yazyka-v-prepodavanii-klassicheskikh-yazykov>
- Этнопсихологические особенности народов Греции. [Электронный ресурс]. СПб.: СПб ГИПСР, факультет прикладной психологии, преподаватель Д.Г. Кучеров. 2011. С. 12. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/693664/>

Б.Қ. Қасым,

доктор филологических наук, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая; e-mail: bkasym_gosyaz@mail.ru

Ф.Ш. Оразбаева,

доктор педагогических наук, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая; e-mail: bkasym_gosyaz@mail.ru

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Авторы статьи обсуждают вопрос о лингвальной коммуникации, её теоретические аспекты — определение, компоненты и особенности. Кроме того, рассматривается проблема передачи информации и предлагается пересмотренный вариант стадий языковой коммуникации.

Ключевые слова: речевая деятельность, вербальная информация, языковая коммуникация, языковые единицы, коммуникант, общение, прагматический и когнитивный аспекты, речевое общение.

Balkiya Қ. Қасым, Dr. Sc. (Philology), Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan; e-mail: bkasym_gosyaz@mail.ru

Fauzia Sh. Orazbayeva, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan; e-mail: bkasym_gosyaz@mail.ru

Speech Communication and Language Teaching Methods

The authors of the article discuss the issue of lingual communication and its theoretical aspects, i.e. definition, components and peculiarities. Furthermore, information transmission is analyzed and a revised version of stages of multi-lingual communication is proposed.

Key words: speech activity, verbal information, language, communication, linguistic unit, entity, pragmatic and cognitive aspects of verbal communication.

Современная образовательная парадигма определяет обучение как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая приводит не только и не столько к увеличению багажа знаний, умений и навыков, сколько к более важным изменениям личности обучаемого: повышению интеллекта, формированию познающей личности, психологически готовой к самореализации. В настоящее время проблема формирования толерантного сознания и коммуникативной компетенции как стабильных характеристик личности подрастающего человека особенно актуальна.

Решение данного вопроса становится сегодня действительным приоритетом педагогической науки и практики. Качество усвоения учебного материала, прежде всего, зависит от выбора *современного*

метода изучения той или иной темы. Языковую коммуникацию следует определить как процесс, сущность которого составляет передача информации с помощью языка. Поскольку передача информации предполагает наличие передающего и адресата, пользующихся взаимопонятным языком, языковое общение является одной из форм взаимодействия, установленного между людьми. С разработкой различных образовательных технологий появились и развивались разнообразные технологии обучения языкам. Некоторые из них, а именно: технологии интенсивного обучения, основанные на теории и практике В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Г.А. Китайгородской и др.; технология коммуникативного обучения Е.И. Пассова, в основе которой лежит обучение на основе общения; игровые технологии, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью обучения [Пассов, 1991, с. 1].

Главным условием языкового общения является взаимодействие, т.е. процессы восприятия, интерпретации устной и письменной речевой информации и выражение адекватного ответа на нее, происходящие между адресантом и адресатом.

Под речевой деятельностью подразумевается не только деятельность речевоспроизводящих органов, но и процессы мышления, познания, происходящие в сознании, которые сопровождают процесс вербализации информации.

Языковая коммуникация, обозначая речевое взаимодействие, взаимопонимание, имеет своей целью выражение мысли и намерений участников общения; является важной частью деятельности человека, устанавливающей контакт между людьми, служащей для обмена социально-общественной информацией — столь важного фактора, необходимого для развития личности и общества в целом.

Необходимо выявить и классифицировать все компоненты, единицы языковой коммуникации и определить их функции [Шубин, 1972, с. 14]. Трансмиссия, т.е. сообщение какой-нибудь информации или определённого сведения через языковые единицы. Языковые единицы — коммуникативные единицы, вызывающие в сознании адресанта понятия и связи, адекватные сообщаемым сведениям, обеспечивающие доступность информации и выступающие как связующее звено взаимопонимания между людьми. Функцией языковых единиц является передача информации реципиенту, коммуниканту, воспринимающему информацию. Приняв информацию, реципиент раскрывает, т.е. декодирует смысл и значение языковых единиц в результате мыслительного анализа и умозаключений, закрепляет в своем сознании информацию.

Ученые-лингвисты выделяют три этапа языковой коммуникации [Пассов, 1991, с. 8]:

1. Правильное сообщение, выражение информации. На данном этапе важную роль играют синтаксические закономерности языка, состав грамматических единиц и правильное произношение.

2. Правильная передача содержания информации, соответствие сообщаемой мысли языковым средствам, передающим её. На данном этапе особое значение имеют семантические закономерности.

3. Правильное восприятие другим коммуникантом сообщаемой информации.

Однако можно предложить иное деление на этапы, т.е. языковая коммуникация, по нашему мнению, имеет пять этапов осуществления:

1. Порождение информации. Первым фактором, необходимым для осуществления языковой коммуникации, реализуемой через речевую деятельность, является зарождение идеи — результата мыслительной деятельности как реакции сознания на воздействие внешних факторов.

2. Выражение информации. Оформление мысли в языковую форму и речевая её реализация, т.е. кодирование смысловой стороны информации, произнесение речи речевыми органами человека.

3. Передача информации. Информация (высказывание, монолог, диалог) не ограничивается только выражением и произнесением, она должна быть доставлена другому коммуниканту. Информация может доставляться в письменной и в устной форме. Без данного этапа коммуникация может не достигнуть своей цели, не будут установлены связь и взаимопонимание между коммуникантами, что и подчёркивает особую важность данного этапа речевого общения.

4. Восприятие информации. Следующий этап речевой деятельности связан с восприятием переданной информации. Есть несколько дополнительных факторов (например, обозрение, чтение, слушание, мышление), способствующих этому процессу, но стержнем его остаётся процесс анализа, декодирования языковых данных и адекватное понимание их значений, установление связей между коммуникантами.

5. Ответ на информацию. Процесс, заканчивающийся одним восприятием информации, имеет односторонний характер, а поскольку языковая коммуникация (речевой акт) подразумевает взаимодействие сторон, то неизменным её компонентом является речевая деятельность не только информатора, но и реципиента. Поэтому важным этапом коммуникации является ответ адресанта. На данном этапе воспринятая информация анализируется, в ней актуализируется важная мысль, оцениваются ситуация, содержание высказывания и выражается ответная информация, качественно новая и обуславливающая переход коммуникации на новый цикл. Этот этап может быть реализован моментально, непосредственно

во время акта, а также позже, через какое-то время после завершения акта.

На всех этих этапах информация, к примеру сообщение или сведение, играет главную роль. Необходимо рассмотреть формы передачи информации. Языковая информация реализуется в форме произнесённой (слушание) или же написанной (написание) речи, поэтому языковая коммуникация имеет непосредственную связь со знаковой системой языка и с языковыми закономерностями произнесения слов, предложений. В этом смысле в языковой коммуникации одинаково важны звуковое произнесение и письменное оформление языковых единиц.

Языковая коммуникация состоит из единства мышления и речи. Мышление не только основа коммуникации, но и основа всего существования человека, без которого невозможна всякая деятельность, присущая человеку. Таким образом, языковой коммуникацией является реализация человеческого мышления посредством языка [Кобозева, 1986, с. 11] и процесса речи, служащая для установления определённых общественных отношений.

Процесс языковой коммуникации находится в постоянном динамическом развитии, отражая непрерывную связь между мышлением и речью, и свойственен только человеку. В любом коммуникативном акте участвуют, как минимум, две стороны. Один из участников сообщает информацию, другой получает; первый выражает информацию устно или же письменно, второй получает и соответственно форме передачи декодирует её. Эти два процесса реализуются через речевую деятельность, воспринимаются посредством процесса слушания и видения. Таким образом, коммуникативная компетенция, с методической точки зрения, представляет собой многофакторное, интегративное целое.

Современные тенденции в развитии лингвистической науки направлены на изучение *прагматических* и *когнитивных* аспектов речевой деятельности. Необходимость исследования данного аспекта определяется возрастающим интересом к явлениям *эстетической коммуникации*. С коммуникативным и личностно ориентированным направлениями антропологической лингводидактики смыкается и такой компонент последней, как концепция гибкой модели обучения, получившая широкое распространение в сфере преподавания *родных/неродных* языков. Содержание гибкой модели *обучения* определяется: а) особенностями обучаемых: предшествующим коммуникативным опытом; способностями к овладению *родным/неродным* языком; наличием *навыков* и *умений* учебной деятельности; профессией; вниманием и мышлением; б) профилем обучения; объёмом, содержанием и уровнем сформированности целевой языковой коммуникативной компетенции.

В заключение можно определить языковую коммуникацию как сложный социально-вербальный процесс, присущий человечеству, реализующийся в результате тесного взаимодействия процессов мышления и речи посредством системы языковых единиц, их произнесения, семантического единства и закономерностей, связывающих эти единицы.

Список литературы

- Кобозева И.М.* Теория речевых актов как один из вариантов теории речевой деятельности. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1986.
- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
- Шубин Э.П.* Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972.
- Этнопсихологические особенности народов Греции. Реферат. Режим доступа: <http://nashaucheba.ru/v11033>

А.Д. Кулик,

кандидат педагогических наук, доцент Российского университета дружбы народов; e-mail: pesochek08@mail.ru

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПРОФЕССИЯ — ПОЛИТОЛОГ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Данная статья посвящена проблеме создания учебных пособий нового поколения, отражающих цель и содержание обучения иностранных студентов языку специальности на этапе довузовской подготовки. В статье представлена структура вышеуказанного пособия, которое состоит из трёх частей. Первые две части рассчитаны на изучение в I семестре и охватывают элементарный и базовый уровни владения языком. Третья часть изучается во II семестре и охватывает I сертификационный уровень.

Отмечается, что впервые изучение языка специальности студентами гуманитарного профиля носит опережающий характер и начинается с четвёртой недели обучения; что система работы с понятием предложена уже на элементарном уровне; что адаптированный текстовый материал включает тексты по философии и политологии; что студенты на I сертификационном уровне работают со специальными терминами и в текстах по специальности, и в газетно-публицистических статьях; что аппарат упражнений включает задания на анализ, дефиницию и формулировку понятий, работу с информацией, реализацию когнитивных стратегий и т.д.

Единицей отчёта является модуль, вбирающий в себя целое направление и обеспечивающий определённые группы компетенций, поэтому знание основных понятий философии и политологии, а также когнитивных стратегий облегчает слушание лекций, формирует предметную и коммуникативную компетенции, обеспечивает перенос знаний с одной дисциплины на другую и выполняет функцию реализации межпредметных связей в профессиональных модулях «Политология», «Международные отношения».

Ключевые слова: язык специальности, довузовская подготовка, цель и содержание обучения, понятие, модуль, межпредметные связи, опережающее обучение, предметная и коммуникативная компетенции, когнитивные стратегии, аппарат упражнений, структура пособия, архитектура специального текста, газетно-публицистические статьи, переводческая деятельность.

Alla D. Kulik, Dr. Sc. (Pedagogy), Associate Professor at Peoples' Friendship University of Russia; e-mail: pesochek08@mail.ru

Textbook "Profession of a Political Analyst" as a Reflection of Particular Targets and Needs in Teaching Specialty Language to Pre-university Foreign Students

The present article analyzes the development of a new generation of speciality language textbooks designed to address particular needs of pre-university foreign students. The educational materials described in this article are divided into 3 sections intended to be taught over a two-semester period. Sections 1 and 2 are designed for use in the first semester and fulfill the requirements for elementary and basic level language proficiency. Section 3, intended for use in the second semester, fulfills the requirements for First Certification Level language proficiency.

The innovative approach taken in this course takes into account the interests of humanities students. After the initial three-week phase of vocabulary and grammar development, course texts turn to popular topics within the humanities including philosophy and political science. In the second semester, aimed at achieving First Level Certification, course work focuses on newspaper and journalistic articles. These texts are supported by exercise materials designed to develop concept analysis and formulation via the use of practical and effective cognitive strategies.

By proactively using materials that speak to the interdisciplinary interests of humanities students and then applying specific cognitive strategies to those materials, students acquire specialized language skills needed to process lectures and transfer knowledge from one discipline to another.

Key words: specialty language; pre-university training; purpose and contents of training; concept; module; interdisciplinary connections; proactive training; objective and communicative competences; cognitive strategies; exercise unit; structure of textbook; special text architectonics; newspaper and journalistic articles, translational activity.

Основная цель преподавания русского языка иностранным учащимся на этапе довузовского обучения, как известно, — подготовка к успешному восприятию программы по языку специальности, или «языку для специальных целей» (LSP).

Для достижения основной цели иностранные учащиеся должны овладеть языком предмета как средством профессионального общения и как средством получения научной информации и на этой основе усвоить необходимые знания предмета с умением излагать их на русском языке для продолжения обучения на I курсе. Для этого требуется не только знать язык предмета, включая лексику и конструкции предложений, свойственные научному стилю речи, но и владеть коммуникативными умениями, а также пользоваться глоссарием и словарём.

Реализация поставленных задач представлена в учебном пособии по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей по направлениям «Политология», «Международные отношения» (элементарный, базовый и I сертификационный уровни).

Текстовый материал пособия включает адаптированные тексты по философии и политологии. В глоссарии представлены дефиниции понятий из авторитетных справочных изданий с адаптацией.

Единицей отсчёта является модуль, вбирающий в себя целое направление и обеспечивающий определённые группы компетенций, поэтому знание основных понятий философии и политологии, а также когнитивных стратегий облегчает слушание лекций, формирует предметную и коммуникативную компетенции, обеспечивает перенос знаний с одной дисциплины на другую и выполняет функцию реализации межпредметных связей в профессиональных модулях «Политология», «Международные отношения».

Пособие состоит из трёх частей. Первые две части рассчитаны на изучение в I семестре и охватывают элементарный и базовый уровни владения языком. Третья часть изучается во II семестре и охватывает I сертификационный уровень.

Основное отличие представляемого пособия состоит в следующем:

- **I часть** пособия построена на опережающем обучении, которое начинается с четвёртой недели.

Уже на второй-третьей неделях обучения на 5 уроке изучения учебника «Прогресс». Элементарный уровень целесообразно ввести прилагательные политический, структурный, территориальный, организационный, государственный.

На четвёртой неделе обучения после изучения конструкции у кого? есть что? урока № 8 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень 2 часа отводится на изучение темы № 1 «Государство. Элементы государства. Власть» предлагаемого пособия.

На пятой неделе обучения после изучения темы «Множественное число, родительный падеж количества» урока № 9 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень 2 часа отводится на изучение темы № 2 «Власть» настоящего пособия.

На шестой неделе обучения после изучения темы «Глаголы движения урока № 11 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень 2 часа отводится на изучение темы № 3 «Структура государства» настоящего пособия.

На седьмой неделе обучения после изучения глагола мочь + inf., V падежа в уроке № 13 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень 2 часа отводится на изучение темы № 4 «Территория. Налоги. Суверенитет» настоящего пособия.

На восьмой неделе обучения после изучения тем «Несовершенный/совершенный виды глагола», «Родительный падеж количества» урока № 16 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень 2 часа отводится на изучение темы № 5 «Понятие государства. Признаки государства» настоящего пособия.

На девятой неделе обучения после изучения темы «Понятие государства. Признаки государства» рекомендуется написать контрольную работу № 1 (элементарный и базовый уровни владения языком).

- Работа над понятием проходит при рассмотрении родо-видовых признаков понятия «Государство — власть, территория, налоги, суверенитет».

- **II часть** пособия приходится на десятую неделю обучения, что соответствует уроку № 17 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень 2 часа отводится на изучение темы № 1 «Что такое политика?» настоящего пособия.

На одиннадцатой неделе изучается тема № 2 «Юрий Крижанич» настоящего пособия.

На двенадцатой неделе обучения после изучения урока № 1 и в процессе изучения урока № 2, IV падеж имён прилагательных по учебнику «Прогресс». Базовый уровень 2 часа отводится на изучение темы № 3 «Что такое политическая система» настоящего пособия.

На тринадцатой неделе обучения после изучения урока № 2 по учебнику «Прогресс». Базовый уровень 2 часа отводится на изучение темы № 4 «Как возникло государство? (Теократическая концепция)» настоящего пособия.

На четырнадцатой неделе обучения после изучения темы «Как возникло государство? (Теократическая концепция)» рекомендуется написать контрольную работу № 2.

На пятнадцатой неделе обучения после изучения урока № 3 по учебнику «Прогресс». Базовый уровень 2 часа отводится на изучение темы № 5 «Государство Платона».

На шестнадцатой неделе обучения после изучения темы урока № 4 «Дательный падеж имён прилагательных единственного и множественного» по учебнику «Прогресс». Базовый уровень 6 часов отводится на изучение темы № 6 «Патриархальная теория возникновения государства».

На семнадцатой неделе обучения после изучения темы урока № 4 «Дательный падеж имён прилагательных единственного и множественного» по учебнику «Прогресс». Базовый уровень 6 часов отводится на изучение темы № 7 «Теория общественного договора».

На восемнадцатой неделе обучения рекомендуется до изучения темы прочитать текст «Шахматы — её любимое слово» в уроке № 4 по учебнику «Прогресс». Базовый уровень. В процессе изучения урока № 5 «Творительный падеж имён прилагательных единственного и множественного числа» по учебнику «Прогресс». Базовый уровень 6 часов отводится на изучение темы № 8 «Противоречие. Развитие. Прогресс».

На девятнадцатой неделе обучения после изучения темы «Противоречие. Развитие. Прогресс» рекомендуется написать контрольную работу № 3.

На двадцатой неделе обучения рекомендуется написать итоговую контрольную работу за I семестр (I сертификационный уровень владения языком).

Формирование понятий — сложный феномен, который имеет две основные фазы: на первой человек замечает важные характеристики, а на второй улавливает логическую связь характеристик. Таким образом, формирование понятий включает его анализ, дефиницию и формулировку.

Показателем усвоения понятия будет считаться осознание его содержания, выделение существенных признаков, осознание границ понятия и его место среди других и самое главное — умение

пользоваться понятием в своей познавательной и практической деятельности.

- **III часть** пособия отличается архитектоникой специального текста, диктуемого логикой и спецификой предметного знания. Тексты по специальности дополнены статьями из «Независимой газеты». Студенты имеют возможность прочитать и пересказать газетно-публицистические тексты, в которых присутствуют специальные термины. Таким образом, они наблюдают специальные термины и в текстах по специальности, и в газетно-публицистических статьях.

- *В процессе порождения устного высказывания* особое место занимает *внутренняя речь* как механизм речемыслительной деятельности, а в процессе обучения русскому языку как иностранному она (внутренняя речь) приобретает особые функции. Если на родном языке внутренняя речь может фиксировать в виде плана и конспекта отдельные элементы программы, то на иностранном языке она носит имитативный характер. По мере овладения изучаемым языком увеличивается независимость, реактивность и некоторая стяжённость иностранной внутренней речи. Мышление в формах иностранного языка никогда не станет аналогичным мышлению на родном языке, т.е. в нём всегда будут присутствовать *«вкрапления» мгновенного перевода*, потому что в процессе создания речевого произведения на иностранном языке индивид всегда испытывает чувство вербального дефицита [Ляховицкий, 1981, с. 56].

- Аппарат упражнений включает задания на анализ фактов, работу с информацией, реализацию когнитивных стратегий и т.д., так как понятие компетенции выходит за рамки триады «знания—навыки—умения», а также задания на формирование навыков и умений монологического высказывания.

- Представлены упражнения для обучения *диалогической речи* языку специальности, где обучаемый не инициатор диалога (Базовый уровень) и где обучаемый инициатор диалога (I сертификационный уровень).

- Изложение учебного материала в виде графов позволяет обобщить полученные знания как по отдельным урокам, так и по всем темам.

- Отражение существенных связей и дифференций между понятиями, которые в своей совокупности определяют логическую структуру материала, отвечает принципам системного подхода и создаёт базу языка специальности.

- Тематика текстов ориентирована на содержание обучения на I курсе.

Для студентов-нефилологов значимо умение определять предметы, явления, процессы своей специальности, классифицировать

их, характеризовать и т.д. Эти коммуникативные задачи в русской научной речи имеют свои преимущественные способы выражения, которые представлены в функционально-коммуникативных блоках.

Рассмотрим, как реализуются цели и содержание обучения иностранных студентов языку специальности на примере темы «*Территория. Население. Суверенитет*», которая рекомендуется после изучения глагола мочь + inf. и творительного падежа имён существительных (*урок № 13 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень*).

7-я неделя обучения, 2 часа

Задание № 1

Прочитайте слова и словосочетания. Посмотрите их значения в словаре. Переведите и запишите новые слова

Основа, — **ы** = база

граничить — **П**

с чем?, с кем? (п. № 5)
со страной

граница, — **ы**

разный =/= одинаковый

народ, — **ы**

осуществляться — **I** = реализовываться

где? (п. № 6)
в государстве

управлять — **I** = руководить

чем? (п. № 5)
государством

административно-территориальная единица

механизм, -**ы**

налог, -**и**

функция, -**ии**

суверенитет = независимость = свобода

арена, -**ы**

бюджет, -**ы**

Задание № 2

Прочитайте новые слова. Посмотрите их значения в словаре. Напишите множественное число

Округ — ..., провинция — ..., область — ..., край — ..., графство — ..., район — ..., республика —

Задание № 3

Слушайте. Повторяйте. Читайте. Посмотрите значения новых слов в словаре. Переведите их и запишите

-**ёии**-: вооружённые;

/щ/: осуществлять;
/ца/: осуществляться, реализовываться;
/стр/: административный;
-альн-: территория — территориальный, материальный;
-ическ-: физический, политический;
(в/ф) — (в/в): включает в себя.

Задание № 4

Напишите слова по моделям и прочитайте их

' - - - - - ' - - - - - ' - - - - - ' - - - - - ' - - - - - ' - - - - -

Физическая, люди, единица, арена, налог, разный, граница, управлять, функция, человек.

Задание № 5

Запомните эти слова. Посмотрите их значения в словаре

Платить — что делать?	Собирать — что делать?	Содержать — что делать?
платёж — что?	собрание — что?	содержание — что?

Задание № 6

Слушайте, повторяйте, читайте. Посмотрите значения новых слов в словаре и переведите их

Физические лица — это люди. Юридические лица — это организации. Территория — это физическая, материальная основа государства.

Задание № 7

Напишите прилагательные

Модель: Суверенитет — суверенный

Общество — ...; государство — ...; правительство —

Модель: Материя — материальный

Территория — ...; федерация —

Модель: История — исторический

Политика — ...; политология —

Модель: Верх — верхний

Низ — ...; бюджет — ...; основа — ...; представитель —

Задание № 8

Запомните таблицу. Скажите, где живут турки, гвинейцы, корейцы, китайцы, сенегальцы, малийцы, русские, французы, англичане.

страна	народ (они)	Он	она
Россия	русские	русский	русская
Гвинея	гвинейцы	Гвинеец	гвинейка
Сенегал	сенегальцы	сенегалец	сенегалка
Мали	малийцы	малиец	малийка
Англия	англичане	англичанин	англичанка
Турция	турки	Турок	турчанка
Корея	корейцы	Кореец	корейка
Китай	китайцы	Китаец	китайка
Франция	французы	Француз	французенка

Задание № 9

*Раскройте скобки. Используйте конструкцию
Что? граничит С чем? (п. № 5)*

Моё государство граничит с ...	(Гвинея)
	(Сенегал)
	(Либерия)
	(Мали)
	(Кот Дивуар)
	(Россия)

Задание № 10

Напишите прилагательные к данным словам. Используйте слова для справок

Основа, единицы, функции, народы, арена.

Слова для справок: административные, международная, разные, материальная, государственные.

Задание № 11

Запомните эти конструкции:

- *Что?* включает в себя *Что?* (падеж № 4)
s п. № 4

Территория включает в себя административно-территориальные единицы.

- Что?* содержит *Что?* (падеж № 4) *На что?* (падеж № 4)
s п. № 4 п. № 4

Государство содержит свой аппарат *на* налоги.

s п. № 4

Территория содержит административно-территориальные единицы.

Задание № 12

Замените конструкцию Что? включает в себя Что? конструкцией Что? входит Куда? (Во что?)

Модель: Территория государства включает в себя административно-территориальные единицы. = Административно-территориальные единицы входят в территорию государства.

1. Администрация президента включает в себя Совет безопасности. =
2. Органы государственной власти включают в себя парламент, правительство и судебную власть. =
3. РФ включает в себя республики. =
4. Структура государства включает в себя органы государственной власти. =
5. Административно-территориальные единицы включают в себя округа, провинции, области, края, графства, города, районы.

Задание № 13

Найдите в данном предложении главное (важное, ключевое) слово

Территория государства включает в себя административно-территориальные единицы, где и осуществляется управление.

Задание № 14

Прочитайте текст и ответьте на вопрос: «Что имеет каждое государство?»

ТЕРРИТОРИЯ. НАЛОГИ. СУВЕРЕНИТЕТ

Территория — это физическая, материальная основа государства. Каждое государство имеет границы. На территории государства живёт население. Разные народы могут жить на территории государства. Территория включает в себя административно-территориальные единицы, где и осуществляется управление. Административно-территориальные единицы — это округа, провинции, области, края, графства, города, районы.

Налоги — это платежи в бюджет, которые собирает государство. Налоги платят люди (физические лица) и организации (юридические лица). Государство содержит на эти деньги аппарат управления и осуществляет государственные функции.

Суверенитет — это независимость государства на международной арене.

Задание № 15

Ответьте на вопросы

1. Что такое территория?
2. Где живёт население?
3. Разные народы могут жить на территории государства?
4. Какие народы живут на территории вашего государства?
5. С кем граничит ваше государство?
6. Что такое налоги?
7. Кто платит налоги?
8. На какие деньги государство содержит аппарат управления и осуществляет государственные функции?
9. Что такое суверенитет?

Задание № 16

Вставьте пропущенные буквы

Независимость государств..., на арене мир..., механизм работ..., основа государств..., аппарат управлен..., во главе государств..., представитель власт..., председатель собран... .

Задание № 17

Напишите синонимы

Основа = ...; управлять = ...; осуществляться = ...; основной = ...; суверенитет = ...; вооружённые силы = ...; президент =

Задание № 18

Слушайте и пишите

Физическая и материальная основа государства, независимость государства на арене мира, Государственная дума, Российская Федерация, государственные функции, Вооружённые силы, Верхняя палата — Совет Федерации, Нижняя палата — Государственная дума, законодательная, исполнительная, судебная власть.

Задание № 19

Дайте эквивалентные замены

Кто? возглавляет *что?* =

Что? имеет *что?* =

Задание № 20

Прочитайте предложения, выскажите ваше согласие или несогласие

Модель: Разные народы могут жить на территории государства. — По-моему, это хорошо, когда на территории государства живут разные народы. — Да, я согласен с вами.

— Нет, я не согласен с вами, потому что....

Налоги платят люди (физические лица) и организации (юридические лица).

Задание № 21

Скажите, какой налог платят физические лица у вас в стране?

Задание № 22

Расскажите текст «Территория. Налоги. Суверенитет».

При выполнении аппарата упражнений задействованы механизмы говорения, аудирования, чтения, письма и переводческой деятельности. Перечислим механизмы переводческой деятельности и соотнесём их с навыками и умениями. Нам в этом поможет таблица.

Таблица даёт представление о системности и структурности навыков и умений в переводческой деятельности, которая присутствует в обучении русскому языку как иностранному, а также языку специальности на элементарном (как прямой перевод слов), базовом и I сертификационном уровнях (в говорении, аудировании, чтении, конспектировании).

Соотношение механизмов переводческой деятельности с навыками и умениями

Механизмы аудирования:		Навыки и умения:
Механизмы переводческой деятельности:		
1	смыслового зрительного (слухового восприятия)	– видеть текст как речевую единицу с её экстралингвистическим контекстом, широким кругом явлений реальной действительности;
2	внутренней речи	– «вербального мышления»; – делить текст на группы мыслей;
3	мышления	– выделять «смысловые вехи»; – устанавливать структурные связи между «смысловыми вехами»; – соотносить содержание текста с собственными знаниями, частей текста по содержанию между собой;
4	вероятностного прогнозирования	– создавать гипотезы о структуре воспринимаемого текста в целом и отдельных его компонентов; – сопоставить выдвинутую гипотезу и воспринимаемое;
5	памяти (оперативной и долговременной)	– сохранять информацию о словесных сигналах после того, как действие их уже прекратилось; – определять систему связей между признаками элементов, между единицами разных уровней;
6	внимания	– избирательности, устойчивости и переключения внимания от одной информации к другой; – находить главные и подчинённые денотаты;
7	воображения	– управлять смысловым вербальным слуховым, зрительным восприятием, своим выстраиваемым и формулируемым текстом-переводом посредством образов; – создавать внутреннюю программу текста-высказывания во внутренней речи, манипулируя образами, смысло-комплексами

Таким образом, приобщение иностранных учащихся к учебно-профессиональному общению позволяет:

- решить коммуникативные задачи на основе умения передавать свои коммуникативные намерения и извлекать из высказывания других их коммуникативные намерения;
- совершенствовать механизмы говорения, аудирования, чтения, письма и переводческой деятельности;
- овладеть знаниями, навыками и умениями, необходимыми для работы по специальности, следовательно, является средством получения профессиональной компетенции;
- обеспечить сотрудничество с коллегами и с профессиональной межличностной средой.

Список литературы

Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.

С.В. Куприенко,

директор АНО «Центр самообразования», г. Челябинск; e-mail: chel_servey@mail.ru

О.Р. Семёнова,

кандидат филологических наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: semenova-olga-ros@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются современные технологии как средство формирования интереса к изучению русского языка. Описываются способы и формы работы с новыми компьютерными программами при обучении русскому языку: фонетический тренажёр, программная оболочка «Cloud Book». Представлен опыт использования в китайской аудитории «фонетического тренажёра русского языка» для закрепления и совершенствования слухопроизносительных навыков. Приводятся преимущества интеллект-карт для ознакомления с грамматической системой русского языка и развития грамматических навыков.

Ключевые слова: мотивация, интерес, русский язык как иностранный, компьютерные технологии, фонетика, грамматика, интеллект-карты (mind mapping), обложная книга, фонетический тренажёр, навыки.

Sergey V. Kupriyenko, Director of Self-Education Center ANO, Chelyabinsk, Russia; e-mail: chel_servey@mail.ru

Olga R. Semyonova, Cand. Sc. (Philology), Chelyabinsk State Pedagogical University, Russia; e-mail: semenova-olga-ros@yandex.ru

Applying Modern Technology to Teaching Russian as a Foreign Language

The article analyzes modern technology as a means of generating interest in studying Russian. Methods of using new computer programs for teaching Russian are described, viz. a phonetic simulator and the *Cloud Book* program shell. The experience of using the phonetic simulator of the Russian language with Chinese students to improve and consolidate audio-lingual skills is described. Advantages of using mind-maps in teaching the grammatical system of the Russian language and in the development of grammatical skills is presented.

Key words: motivation, interest, Russian as a foreign language, computer technology, phonetics, grammar, mind map, phonetic simulator, skills.

Обучение русскому языку как иностранному — это сложный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, формирования коммуникативной компетенции, эффективность которого зависит от мотивации деятельности обучающегося, от его собственной активности.

В учебном процессе современные технологии играют важную роль в поддержании мотивации при изучении иностранного языка. Они используются как средство обучения и как вспомогатель-

ный аппарат, обеспечивающий обработку различной информации. Применение современных технологий даёт возможность подойти к проблеме мотивации двумя путями одновременно. С одной стороны, в самих современных средствах обучения заложена мотивация, поскольку они интересны сами по себе и оживляют учебный процесс, с другой стороны, компьютерные технологии являются той областью, где обучающиеся могут применить свои знания, навыки, умения и получить удовлетворение от их дальнейшего усовершенствования.

В современной педагогике и психологии до сих пор не существует единого определения понятия «интерес», разделяемого всеми исследователями, что подтверждается множеством его интерпретаций и определений. В «Кратком психологическом словаре» понятие «интерес» трактуется как «форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности...» [Карпенко, 1985, с. 124].

В педагогике отмечают несколько направлений в подходе к определению данного понятия: аксиологическое направление (ценностное) (Е.П. Ильин), связанное с этимологией слова «интерес» (от лат. *interest* — имеет значение, важно); аттитюдное (англ. *attitude* — отношение), в котором исследователи рассматривают интерес как отношение (Г.И. Щукина); векторное, где определение интереса как направленности является одним из наиболее распространённых (Б.Г. Ананьева, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова); потребностно-мотивационное направление (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман, Т.А. Матис и др.) [Матросова, 2008, с. 11–12].

Несмотря на множество подходов к пониманию сущности интереса, мнения учёных сходятся при выделении его характеристик: связь с объективным миром, эмоциональная окрашенность, осознанность, избирательный характер, положительное влияние на интеллектуальную и практическую деятельность.

Если мотивация выступает в качестве «внутренней энергии», позволяющей совершать активные действия, то эмоции — это пусковой механизм для действий. Эмоциональные реакции влияют на формирование устойчивого интереса к изучению иностранного языка. Постоянное использование одного лишь учебника, однотипных упражнений, связанных с ним, ослабляет положительные эмоции, необходимые для усвоения предмета. В результате однообразно поступающей информации обучающиеся из активных участников учебного процесса становятся пассивными созерцателями. Преподаватель иностранного языка должен активно вмеша-

ваться в эмоциональную сферу урока, чтобы обеспечить возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности [Леонтьев, 1975].

Проблему эмоциональной привлекательности занятий иностранным языком помогают решать современные аудиовизуальные средства.

Овладение иностранным языком предполагает формирование у обучающихся нескольких умений: слушать, понимать, говорить, читать, писать.

Качество понимания на слух иностранной речи напрямую зависит от качества произношения. Главную трудность при обучении произношению А.А. Реформатский видел не в «овладении чужим» языком, а в «борьбе со своим» [Реформатский, 1970, с. 506]. Опыт преподавания русского языка китайским студентам в ЧГПУ показал необходимость учёта различий в системе китайского и русского языков. Так, вокализм китайского языка намного «богаче» и разнообразнее, чем вокализм русского языка. В системе китайского вокализма исследователями выделяется до десяти гласных фонем, которые противопоставлены друг другу по трём дифференциальным признакам: ряду, подъёму и лабиализации. Богатство китайского вокализма сопряжено в звуковом строе китайского языка с относительной бедностью консонантизма (в китайской лингвистической литературе отмечают от 21 до 25 согласных фонем, которые противопоставлены по месту образования, способу образования, придыхательности/непридыхательности) [Дэн Цзе, 2012, с. 13–15].

Особенности китайской фонетической системы не только объясняют своеобразные акцентные черты в русской речи китайцев, но и определяют те трудности, которые испытывают китайские учащиеся в ходе обучения русскому произношению. Например, особого внимания требуют пары согласных, соотносимые по твёрдости/мягкости и глухости/звонкости, поскольку признак твёрдости/мягкости отсутствует в китайской фонетической системе, а признак глухости/звонкости не играет в ней существенной роли.

На начальном этапе обучения перед участниками курсов «Русский язык как иностранный» ставится задача осознать артикуляционные движения в единстве с их звуковыми образами и актуализируется лозунг: «Хорошо произносим — хорошо слышим».

Обучение произношению строится на основе сознательно-имитационного метода организации деятельности. Эффективность усвоения звуковой формы языка зависит от сформированности слухопроизносительных навыков, фонематического слуха и интонационных навыков. Предлагается следующий путь формирования произносительных навыков:

1. Объяснение артикуляции (положение языка, зубов, губ, напряжённость органов речи), т.е. создаётся основа для овладения слухопроизносительными навыками.

2. Воспроизведение звука (слога/слова). На этом этапе подключается слуховой контроль. Обучающийся в идеале должен не просто произвести нужную артикуляцию, но и соотнести произносимый звук с эталоном. Работа над произношением ведётся в двух режимах — хоровом и индивидуальном. Преимущество хорового режима заключается в экономии времени, полном охвате всех участников, смягчении психологического барьера. При индивидуальном режиме преподаватель контролирует артикуляцию звука и может прокомментировать особенности его произношения с учётом допущенной ошибки.

3. Закрепление и тренировка произносительных навыков. Применение на данном этапе фонетического тренажёра, разработанного в «Центре самообразования» с использованием Flash технологии фирмы Adobe, способствует повышению качества обучения. С тренажёром можно познакомиться в Интернете по адресу: http://www.self-education.ru/develop/ph_rus/. Интерфейс программы представлен на рисунке:

The screenshot shows the user interface of a Russian pronunciation software. On the left is a virtual keyboard with Russian letters. The top center has a 'Лекции' (Lessons) button. The top right shows 'Вводные лекции' (Introductory lessons). Below the keyboard is a 'О программе' (About the program) menu with options like 'Инструкция' (Instruction), 'Русский язык' (Russian language), 'Звуки речи' (Speech sounds), 'Транскрипция' (Transcription), 'Классификация гласных' (Classification of vowels), 'Классификация согласных' (Classification of consonants), 'Ударение' (Stress), 'Произношение гласных' (Pronunciation of vowels), 'Буквы е ё ю я' (Letters e, yo, yu, ya), 'Произношение согласных' (Pronunciation of consonants), and 'Артикуляционные упражнения' (Articulation exercises). To the right of the menu is a video window titled 'Вводные лекции' showing a female instructor. Below the video is a progress bar showing '0:00:32 / 0:11:07'. At the bottom is a 'Инструкции' (Instructions) section with the following text:

Инструкции

Правильная артикуляция звуков иностранного языка – это **волшебный ключ к успешному овладению языком**. Чем лучше вы произносите, тем лучше ваше понимание иностранной речи. Это кажется невероятным, но наше ухо лучше воспринимает те звуки, которые наши органы речи могут воспроизводить. Связь между способностью воспринимать речь на слух и способностью воспроизводить звуки устанавливается следующим образом: органы речи научились произносить звуки – ухо начинает слышать эти звуки.

Невозможно переоценить важность работы с фонетическим тренажёром. Неправильная артикуляция при произнесении звуков создаст массу проблем для понимания иностранной речи, затормозит процесс овладения языком и вам придется вернуться к работе над произношением, при этом вы потеряете время и испытаете напряжение и нежелание продолжать учиться.

Работа со звуковым тренажёром должна предшествовать работе по овладению языком и нужно возвращаться к ней и во время

© 2010 Self-Education Center. Все права защищены

Программа «Фонетический тренажёр русского языка» включает гимнастику артикуляционного аппарата в исполнении логопеда-фониатора, слуховые и артикуляторные упражнения и дополнительную информацию о языке и его фонетической системе, расширяющую и углубляющую основное содержание предмета. Материал внутри каждого блока, посвящённого конкретной фонеме, даётся по нарастанию произносительных трудностей: слоги, слова (одно-сложные, двусложные, трёхсложные), фразы (элементарные одно-синтагменные предложения). Тренировка произношения ведётся в трёх аспектах: 1) артикуляция русских звуков и их сочетаний, 2) выработка фонематического слуха, 3) демонстрация техники чтения.

Представленный «Фонетический тренажёр русского языка» позволяет:

- выбрать нужную для тренировки позицию из предложенного списка;
- прослушать диктора;
- совместить зрительное и слуховое восприятие буквы/звука/ слова/фразы, поскольку при разработке данной программы решена проблема синхронной демонстрации текста с видео- и аудиорядом;
- прочитать слово/предложение/текст.

Таким образом, данная программа как современное средство обучения имеет следующие преимущества:

- 1) обеспечивает комфортные условия для индивидуальной работы над слухопроизносительными навыками как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе;
- 2) позволяет адаптироваться к учебному материалу с учётом собственных возможностей и способностей;
- 3) в наглядной форме представляет изучаемый материал;
- 4) повышает продуктивность подготовки учащегося.

Применение технических средств обучения — с целью повышения продуктивности обучения — должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач.

Особую трудность в освоении русского языка китайскими учащимися вызывает грамматическая система русского языка в связи со значительными расхождениями между русским и китайским языками.

Русский язык — это язык флективный, а китайский — изолирующий. Это означает, что в китайском языке отсутствуют развитые морфологические категории, которые есть в русском. Важнейшее противопоставление в области русской морфемики — основы и окончания — чуждо китайскому языку. В русском языке основной единицей морфологии и синтаксиса является словоформа, тогда как

в китайском нет словоизменения, поэтому понятие словоформы не актуально [Лю Ли, 2004].

Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются правила, схемы, таблицы, теоретический комментарий, контекст. Особенно целесообразно применение средств наглядности в тех случаях, когда производится ознакомление с грамматическими явлениями, расходящимися с соответствующими явлениями родного языка учащихся или отсутствующими в нем. Одной из форм структуризации грамматического материала могут выступить интеллект-карты. В основе построения интеллект-карт (в оригинале “mind maps”) лежит теория радиантного мышления, предложенная Т. Бьюзенем и опубликованная впервые в начале 70-х гг. прошлого столетия.

Для работы с китайскими студентами привлекался электронный учебник по курсу «Преподавание русского языка с помощью интеллект-карт» З.В. Степановой, поскольку преподавание русского языка как иностранного имеет много общего с изучением русского языка как родного (система русского языка, общие дидактические принципы, идентичность психологических процессов). Демонстрация интеллект-карт китайским студентам на занятиях помогает реализовать дедуктивный подход в обучении неродному/иностранному языку — от общего к частному.

Интеллект-карты эффективны в работе с грамматической терминологией. Непосредственно в речевой деятельности на русском языке термины учащемуся не нужны. Однако в учебной речи часто возникает необходимость определить и назвать грамматическое явление. Процесс запоминания изучаемого термина находится в непосредственной зависимости от его понимания, ибо понимание, а не автоматическое повторение, играет решающую роль в формировании речевых навыков. В процессе сознательного усвоения того или иного термина учащиеся приобретают теоретические знания, которые позволяют избежать грамматических ошибок. Например, понимание функции рода в русской грамматике заставляет студента контролировать ошибки в согласовании.

Тенденции развития средств информационно-коммуникационных технологий актуализируют проблему представления материала в электронном учебнике нового поколения [<http://cloudbook.info/cloud-book.html>].

Предложенная «Центром самообразования» программная оболочка “Cloud Book” (облачная книга) для создания электронных учебников разработана на основе объектно-ориентированного языка программирования Action Script 3. Используемая техноло-

гия Flash программирования позволяет запускать электронные учебники на любом компьютере или планшете с установленным Adobe Flash Player.

Программная оболочка состоит из главного модуля, отвечающего за отображение интеллект-карт (ИК) на экране монитора и за переходы между интеллект-картами, и дополнительных модулей, ответственных за отображение учебной информации. В настоящее время разработано пять дополнительных модулей: два слайдера для демонстрации текстовой и графической информации; два видеоплеера для показа видеолекций или учебных видеороликов; модуль вызова внешних интернет-ресурсов.

Модульная структура программы позволяет достичь большей универсальности и разрабатывать дополнительные модули в соответствии с учебными задачами.

Первая ИК курса является вводной и отражает преимущества ИК (рис. 1).

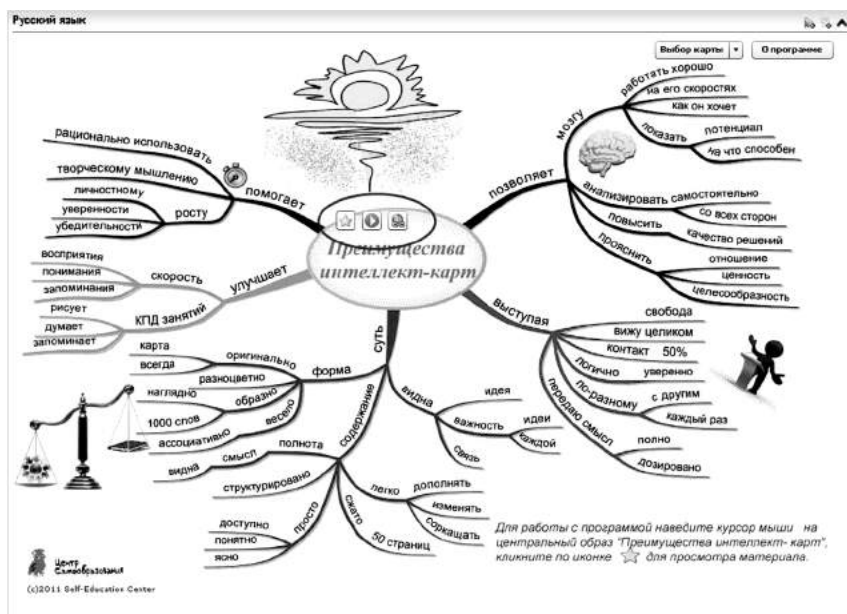


Рис. 1

Для перехода к ИК электронного учебника необходимо кликнуть по кнопке «Выбор карты», чтобы появилось меню, которое имеет древовидную структуру (рис. 2).



Рис. 2

На интеллект-карте (ИК) в данной программе приняты следующие обозначения:

○ значок показывает, что данная ветвь ИК имеет переход на другую ИК или описание (рис. 3).

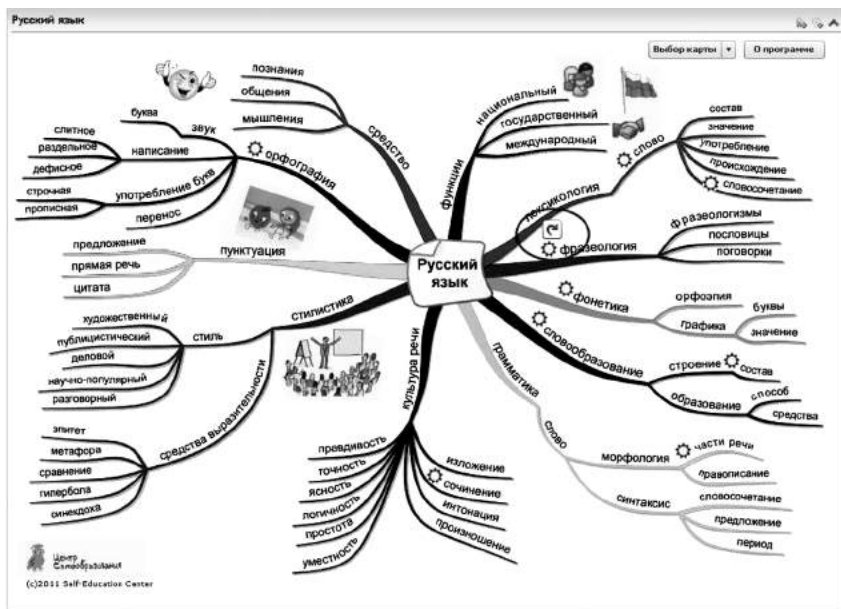


Рис. 3

При наведении курсора на центральный образ ИК появляется дополнительное меню, которое содержит набор иконок . Иконка зарезервирована программой, при клике на неё осуществляется переход на другую ИК. Все остальные иконки открывают окно с учебными материалами, их использование зависит от автора курса.

Программу “Cloud Book” (облачная книга) отличает:

- кроссплатформенность (способность работать в любой операционной системе (Windows, Mac, Android);
- простота наполнения контента;
- хорошая структурированность учебного материала;
- универсальность (возможность дописывать необходимые модули без внесения изменений в уже созданные);
- возможность показа в качестве учебного материала текста, видео, анимации.

Современные технологии стали неотъемлемой частью учебного процесса по изучению русского как иностранного, они способствуют интенсификации учебной деятельности и поддержанию мотивационного уровня.

Список литературы

Дэн Цзе. Позиционные закономерности русской фонетической системы «в зеркале» китайского языка: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2012. 24 с.

Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.

Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностранные языки в школе. М., 1975. № 6.

Лю Ли. Фонетическая структура русского слова в преподавании русского языка китайцам: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2004. 26 с.

Матросова Е.В. Художественная литература как социокультурный феномен формирования профессионального интереса студентов педагогических вузов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 20 с.

Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Из истории отечественной фонологии: Очерк; Хрестоматия. М., 1970. 506 с.

Г.М. Литвинова,

методист I категории, старший преподаватель Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: bambuk25@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Проблема восприятия и осмысления иностранными учащимися лекций по специальности при обучении в российском вузе оказывается одной из важнейших. В связи с этим в последнее время всё чаще говорится о необходимости поиска новых методик, призванных облегчить восприятие и понимание содержания лекций по специальности студентами-инофонами. При решении данной проблемы специалисты должны учитывать данные психолингвистики, исследующие психофизиологические механизмы, обеспечивающие процессы аудирования, и работать над их развитием. Нехватка учебных пособий по аудированию, невнимание многих преподавателей РКИ к этому виду речевой деятельности, работа на лекционном занятии без опоры на текст, чтение лекций совместно российским и иностранным учащимся, отсутствие у учащихся навыков конспектирования и т.д. — всё это значительно затрудняет процесс успешного освоения лекционного материала.

Ключевые слова: аудирование, качество образовательной среды, психофизиологические механизмы, участвующие в процессе аудирования, пособия по аудированию, язык специальности, мононациональная группа, зрительная опора, пособия по дисциплинам, включающие адаптированные тексты по специальности, конспектирование как аналитико-синтетический вид работы.

Galina M. Litvinova, Teaching Methodology Specialist (1st category), Senior Lecturer at the Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: bambuk25@mail.ru

Developing Listening Skills for Understanding Lectures in the Main Field of Study

Whether international students at Russian universities perceive and understand lectures in the main field of study is one of the most pressing problems. Thus, there is more and more talk about the need to develop new methods in order to facilitate the perception and understanding of lectures by international students. To address this issue it is essential to take into account data of psycholinguistics on psychological and physiological mechanisms underlying listening and to develop them. The lack of teaching materials on listening, the neglect shown by many teachers of Russian as a foreign language to this competence, lectures delivered without textual support, giving lectures to Russian and international students at the same time, and shortage of note-taking skills are all obstacles to successful understanding of lectures.

Key words: listening comprehension, learning environment quality, psychological and physiological mechanisms underlying listening comprehension, listening comprehension textbooks, specialized language, uniform group, visual support, textbooks including adapted texts on the main field of study, note-taking as analytical and synthetic work.

Реформы, проводимые в настоящий момент в системе российского образования, ведут к существенным изменениям в организации учебного процесса. Необходимость соответствовать между-

народным стандартам влечёт за собой интенсификацию учебной деятельности. Государственные общеобразовательные стандарты предусматривают увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студента, что, в свою очередь, по мнению специалистов, должно способствовать воспитанию самостоятельной творческой личности. Однако при этом время, отводимое на традиционные формы организации учебного процесса — лекцию и семинарское занятие, — сокращается. Это создаёт дополнительные трудности в процессе подготовки специалистов-инофонов (как филологического, так и нефилологического профилей), поскольку, с одной стороны, существенно возрастает нагрузка на студента, который должен усвоить материал на лекции, а с другой — возрастает ответственность, возлагаемая на преподавателя.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов необходимо соответствующее качество образовательной среды, которое характеризуется следующими факторами:

- 1) качеством контингента обучающихся;
- 2) качеством профессорско-преподавательского состава;
- 3) качеством учебников и учебных пособий;
- 4) качеством управления учебным процессом;
- 5) качеством оценки и оценивания.

Как показывает практика, далеко не всякий учащийся, окончивший российскую школу, способен эффективно воспринимать устную монологическую речь лекций. Не удивительно, что для иностранных учащихся проблема восприятия и осмысления лекций оказывается одной из важнейших. В связи с этим в последнее время всё чаще говорится о необходимости поиска новых методик обучения иностранных учащихся пониманию содержания лекций по специальности.

Студент-иностранец, даже при условии обучения его на подготовительном факультете в России, испытывает серьёзные затруднения на этапе включения в учебный процесс в выбранном им вузе. Требования, предъявляемые в настоящее время российской высшей школой к уровню подготовки абитуриентов, не соответствуют уровню подготовленности выпускников факультетов для иностранных граждан, осуществляющих их довузовское обучение. Нередко даже успешное овладение русским языком в объёме I сертификационного уровня, необходимого иностранным учащимся для поступления в российский вуз, оказывается недостаточным для обучения по выбранной специальности. Причины кроются в слабой подготовке студентов по профильным дисциплинам и специальным предметам, а также в отличии методов обучения в российском вузе от обучения в вузах родной страны.

В процессе восприятия и понимания звучащей русской речи иностранные учащиеся вынуждены преодолевать множество трудностей. Это обусловлено рядом факторов, среди которых недостаточное владение русским языком, в частности, языком специальности, нехватка учебных часов, необходимых для формирования навыков и умений аудирования и записи лекций по специальности, дефицит учебных пособий, направленных на автоматизацию данных навыков и умений, а также зачастую «в методически некорректной организации и презентации учебных материалов» [Клобукова, Михалкина, 2002]. Кроме того, студенты не умеют конспектировать лекции, работать с источниками информации, анализировать информацию большого объёма.

Трудности в восприятии лекций связаны и с тем, что у учащихся недостаточно сформированы различные механизмы, участвующие в процессе аудирования. Современная психолингвистика выделяет следующие механизмы, необходимые для восприятия звучащей речи:

а) кратковременная память, которая помогает удерживать в сознании воспринятое на слух слова и словосочетания в течение времени, необходимого слушающему для осмысления фразы или небольшого текста;

б) долговременная память, которая характеризуется практически неограниченными временем хранения и объёмом обработанной информации;

в) вероятностное прогнозирование, которое помогает по началу слова, словосочетания, предложения предугадать его конец, что представляет особую сложность для иностранных учащихся: трудности прогнозирования оказываются тесно связаны с лингвистическими характеристиками звучащей речи (недостаточное знание языковых форм) и с пониманием смысловой стороны информации;

г) осмысление — процесс, в результате которого происходит установление смысловых связей и отношений;

д) внутреннее проговаривание («внутренняя имитация» (Л.А. Чистович)), когда слушающий преобразует звуковые образы в артикуляционные. Этот этап узнавания речи тесно связан, по мнению специалистов, с говорением, что «свидетельствует о необходимости их параллельного развития в течение определённого времени» [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов, с. 100]. Поэтому для успешного аудирования у учащихся должны быть сформированы чёткие произносительные навыки: узнавание и понимание новых слов происходит, если учащиеся умеют правильно проговаривать новые слова во внутренней речи;

е) сегментация речи — умение выделить отдельные слова, синтагмы, фразы и понять смысл каждого элемента, чтобы осмыслить целое сообщение;

ж) идентификация понятий — «сличение поступающих сигналов с теми моделями, эталонами, которые хранятся в нашей памяти» [там же].

Исследователи Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина выделяют ещё два психофизиологических механизма — селекционирование полезного звукового сигнала и механизм адаптации, развитием которых, по их мнению, следует специально заниматься в ходе учебного процесса.

Селекционирование помогает учащимся отсекают посторонние звуковые сигналы, что, безусловно, важно в условиях чтения лекции, когда студент должен научиться воспринимать на слух речь даже при условии отвлекающих внимание шумов (звуки, доносящиеся из коридора или с улицы, шёпот соседей и др.).

Механизм адаптации оказывается связан с тем, что, привыкая к голосу одного преподавателя, работающего с группой на начальном этапе обучения в условиях предвузовской подготовки, иностранный учащийся с трудом воспринимает людей с другими голосовыми параметрами и другим темпом речи.

Безусловно, для того чтобы понять текст, всех этих механизмов недостаточно: необходима ещё работа механизма логического понимания. В совокупности все эти механизмы способствуют оптимальному восприятию и осмыслению предлагаемой учащемуся информации.

Однако «многие преподаватели РКИ незнакомы с основными психофизиологическими механизмами, обеспечивающими процессы аудирования, а значит, и не работают целенаправленно над их развитием у иностранных учащихся». [Клобукова, Михалкина, 2002]. Кроме того, преподаватели РКИ зачастую не уделяют достаточно внимания работе над этим видом речевой деятельности или же ограничивают выбор текстов, предъявляемых для восприятия на слух, темами и ситуациями обиходно-бытовой и социальной сфер общения.

Таким образом, учащийся оказывается неподготовленным к учебно-профессиональному общению. Связано это и с дефицитом пособий по аудированию, в которых были бы представлены не только тщательно подобранные тексты по специальности, но и система упражнений, направленных на выработку навыков и умений этого вида речевой деятельности. Подобные упражнения должны способствовать запоминанию максимума значимой информации, необходимой в последующем для оформления речевого высказывания по данному тексту. Учебные пособия по аудированию лекций по дисциплинам учебно-профессионального цикла, ориентированные на студентов, обучающихся на первом-втором курсах россий-

ского вуза, востребованы практикой, поскольку способны оптимизировать учебный процесс.

Эта проблема особенно актуальна для подготовки переводчиков, поскольку диапазон тем и ситуаций, с которыми может столкнуться переводчик в процессе работы, чрезвычайно велик (это и тексты официально-делового стиля, и тексты научного стиля, и даже тошты и анекдоты). К сожалению, русский язык как иностранный в рамках подготовки переводчиков является ещё не освоенной темой на сегодняшний день. Отсутствие пособий для учащихся, выбравших переводческий профиль, который несколько отличается, на наш взгляд, от филологического, — яркое тому доказательство.

Существенную трудность для иностранных учащихся представляет то, что, в отличие от семинарских занятий, где студенты, как правило, могут опираться на имеющийся на руках текст, нередко адаптированный, и сопоставлять услышанное с увиденным, и где преподаватель при необходимости может остановить ход урока и объяснить ту или иную грамматическую конструкцию, семантизировать незнакомые слова и т.д., на лекциях учащемуся приходится воспринимать звучащую речь без опоры на зрительный образ. Недостаточная автоматизированность языковых навыков приводит к снижению восприятия содержательной стороны предъявляемого материала. Поэтому если во время лекций используется зрительная опора (например, презентации материала на слайдах), это значительно улучшает качество запоминания.

Мы согласны с теми преподавателями, которые считают, что лекционный материал усваивается легче при наличии у студентов текстов. «Способность к восприятию (усвоению), к осмысленному слушанию лекции, а не к письменной фиксации материала, должна являться одной из целей обучения. Таким образом, не умение конспектирования или записи лекций, а способность усвоения её содержания является одной из частных целей обучения на предвузовском этапе» [Сурыгин, 2003, с. 74].

Обоснуем важность. Именно таким образом учащийся слушает и осмысляет предлагаемую информацию, тогда как конспектирование, аналитико-синтетическая переработка информации исходного сообщения при отсутствии сформированных навыков, предполагающих умение сжато записать услышанный текст, не потеряв при этом смысл и логику изложения, зачастую превращается в фиксацию материала без вдумчивого анализа («записал, что успел»). Это не значит, что учащийся ничего не должен записывать на занятии. Лекционные тексты в виде копий предпочтительнее раздавать после занятия — таким образом студент получает возможность сопоставить записанное им во время лекции с той информацией, которая предоставлена лектором, что значительно упрощает задачу

освоения нового материала. Такая организация учебного процесса позволит за одно занятие освоить и усвоить значительно большее количество материала. В пользу такой модели организации занятий говорит и тот факт, что основной контингент иностранных учащихся, обучающихся сегодня в российских вузах, — китайские студенты, у которых, как известно, хорошо развит навык чтения и механического заучивания: им проще осваивать материал с опорой на текст. Построение современного педагогического процесса требует, чтобы работа с иностранной аудиторией проводилась с учётом использования этнопедагогических методик. «Каждый этнос имеет свои методы и подходы, применяемые в педагогическом процессе, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения иностранных студентов... Чтобы разработать методику успешного обучения какого-либо контингента иностранных учащихся, необходимо в первую очередь учесть все его особенности» [Ременцов, Казанцева, 2011].

Сложность в восприятии лекций связана, как уже было сказано выше, с тем, что учащиеся первых курсов, как правило, не владеют русским языком на необходимом для успешного обучения уровне, не обрели достаточный словарный запас и не могут ещё активно использовать свои знания. Понимание смысла речевого сообщения возможно при условии, если учащиеся могут извлекать необходимую им информацию, при этом не осознавая языковой формы сообщения. Кроме того, скорость и качество восприятия информации студентами-иностранцами существенно отличается от этих показателей у русских учащихся. Быстрый темп лектора, ориентирующегося, в основном, на русскую аудиторию, приводит к тому, что иностранцы не успевают следить за ходом мысли говорящего.

С учётом этих трудностей на факультете Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова было принято решение по возможности разделить лекционные курсы для русских и иностранных учащихся в первые три семестра обучения. Это касается как лекций общегуманитарного профиля («История России», «Концепции современного естествознания», «Философия» и т.д.), так и лекций по специальности («Основы теории современного русского языка», «Введение в языкознание», «Теория перевода» и т.д.). При этом лекции по специальности было предложено читать преподавателям, которые имеют опыт работы в системе РКИ и знакомы со спецификой подачи материала в иностранной аудитории. Преподаватели по другим дисциплинам, в свою очередь, работают в тесном взаимодействии с преподавателями РКИ.

В связи с этим остро встаёт вопрос выбора лекционного материала, а также выбора учебных пособий и дополнительной литературы по тому или иному курсу. Как показывает практика, у боль-

шинства студентов-иностранцев возникают большие трудности в понимании того или иного научного текста. Это создаёт разрыв между теорией и практикой: учащиеся механически заучивают непонятные им термины, которые не в состоянии применить в научной дискуссии, при анализе текста, при работе над переводами текстов или при написании научных работ и т.д. Для решения этой проблемы, с одной стороны, необходимо создание новых учебных пособий по общенаучным дисциплинам для иностранных учащихся, в которых были бы представлены адаптированные тексты по специальности, ориентированные на тот или иной уровень владения русским языком, с другой — лекционный материал должен прорабатываться на семинарских занятиях по РКИ, что, безусловно, поможет учащимся разобраться в сложных теоретических вопросах и одновременно будет способствовать формированию профессиональных навыков в области речевого умения.

Работа в мононациональной аудитории имеет свои плюсы и минусы. Положительную роль играют такие моменты, как «однотипность восприятия и усвоения детерминирующих норм поведения личности» [Ременцов А.Н., Казанцева А.А., 2011, с. 12], стереотип поведения и общения. Однако отсутствие контактов с русскими студентами, а также со студентами других национальностей приводит к тому, что учащиеся общаются, в основном, на родном языке. Это не только мешает успешной адаптации иностранного студента к российской социально-культурной жизни, но и приводит к утрате навыка говорения, в том числе необходимого, как было сказано выше, и для успешного освоения услышанного материала (механизм проговаривания). Поэтому, начиная с 4 семестра, лекции по общегуманитарным предметам целесообразнее читать уже в смешанной аудитории — российским и иностранным учащимся. К этому времени учащийся должен овладеть и таким видом работы, как конспектирование, основными методами и приёмами сокращения слов и компрессии текста. Основная сложность данного вида работы заключается в умении осмыслить и творчески переработать текст, что возможно лишь при условии достижения достаточно высокого уровня владения русским языком.

Таким образом, нельзя недооценивать роль аудирования в системе обучения языку. Учитывая тот факт, что аудирование является целью и средством обучения, преподаватель РКИ, чтобы помочь иностранным учащимся успешно включиться в процесс обучения в вузе, должен уделять пристальное внимание формированию у студентов специфических умений, необходимых для адекватного восприятия лекций по дисциплинам выбранного профиля, что, в свою очередь, обеспечит слушающему понимание неадаптированных текстов любой жанрово-стилевой принадлежности.

Список литературы

- Бальхина Т.М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // *Высшее образование сегодня.* 2009. № 5. С. 16–22.
- Бердичевский А.Л., Гиниатуллин, Лысакова И.П., Пассов Е.И.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2011.
- Клубукова Л.П., Михалкина И.В.* Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации, 2002 // www.gramota.ru/biblio/magazines/28_25
- Ременцов А.Н., Казанцева А.А.* Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов. Государственный технический университет, 2011. № 7. С. 10–14.
- Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2003.

М.Р. Масюк,

старший преподаватель Российского университета дружбы народов; e-mail: marischa.06@mail.ru

Е.Г. Суворова,

доцент, Российского университета дружбы народов; e-mail: evgenia27.11@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассмотрены социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов, определена роль коммуникативной социокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному, факторы и виды учебной мотивации.

Повышение уровня обучения общению иностранных студентов может быть достигнуто только при условии ясного понимания социокультурного фактора. Только с помощью культурологического подхода выявляется лингвистическое и культурологическое обеспечение адекватного употребления языка, его сознательного формирования в различных видах памяти. В статье обозначены методы социокультурного включения студента в иноязычную среду, способствующие скорейшему погружению в учебный процесс; обозначена роль учебной мотивации в достижении целей образовательного процесса.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, адаптация, учебная мотивация, культурологический аспект, межкультурная коммуникация, коммуникативные умения, языковые явления.

Marina R. Masyuk, Senior Lecturer at Peoples' Friendship University of Russia; e-mail: marischa.06@mail.ru

Evgeniya G. Suvorova, Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor at Peoples' Friendship University of Russia; e-mail: evgenia27.11@mail.ru

Socio-cultural Adaptation and Educational Motivation in the Process of Learning Russian

In the article, social and cultural aspects of adaptation of foreign students are considered, the role of communicative competence in teaching Russian as a foreign language is defined. The quality of teaching Russian to foreign students can only be improved on the condition of clear understanding of social and cultural factors alike. Only through the use of the culturological approach can linguistic and culturological support of relevant use of language, as well as its conscious forming in various kinds of memory, come to light.

Key words: the social and cultural competence, adaptation, motivation, culturological aspect, intercultural communication, communicative abilities, language phenomena.

Сведения о культуре страны изучаемого языка составляют основное богатство образования, и, обучая, преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Существует «золотое» правило: незачем учиться говорить, если нечего сказать.

Это умозаключение ещё раз подтверждает важность культурологического аспекта в процессе обучения иностранных студентов.

Соизучение языка и культуры, выработка не только языковой, лингвистической, но и коммуникативной социокультурной компетенции становится основой обучения русскому языку как иностранному.

Иностранные учащиеся, приезжающие учиться в Россию, особенно будущие стажёры, магистранты, аспиранты, задолго до приезда в Россию готовятся к процессу обучения. Опыт показывает, что многие из них к началу учёбы уже знакомы с лучшими образцами русской классической литературы, которые они прочитали на родном языке, русскими художниками, композиторами. Происходит ситуация, что обучаемые, подчас совсем не зная языка, готовы к восприятию не только языковой информации, но и культурологической, обладая определёнными фоновыми знаниями и высоким уровнем мотивации в изучении русского языка, русской культуры и исторического фона, объясняющего многие явления жизни русского народа.

В процессе обучения необходимо сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. «Такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения» [Пассов, 1991]. При этом основной задачей является «изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа — носителя языка и среды его существования» [Томахин, 1996]. Базой для этого может стать лингвострановедение, прочно вошедшее в практику преподавания иностранного языка, благодаря исследованиям Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [Верещагин, Костомаров, 1993]. Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и, естественно, усилению мотивационного аспекта обучения иностранному языку.

Радикальное повышение уровня обучения общению иностранных студентов может быть достигнуто только при условии ясного понимания социокультурного фактора. Речь идёт о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, образа жизни, национального характера, менталитета. Только с помощью культурологического подхода выявляется линг-

вистическое и культурологическое обеспечение адекватного употребления языка, его сознательного формирования в различных видах памяти.

Опыт показывает, что формирование основ межкультурной коммуникации необходимо начинать с первого дня обучения, так как учащиеся попадают в новую для них среду, у них происходит адаптация к условиям жизни в чужой стране и формирование новой личности, соединившей в себе черты своей родной и иноязычной культуры [Пассов, 1991].

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности, которые существенно отличны от трудностей российских студентов. В первую очередь это недостаточное владение русским языком.

Имеют место следующие общие для всех иностранных студентов трудности процесса адаптации:

- низкий общеобразовательный уровень;
- слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам;
- отличие форм и методов обучения в российском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны.

Большинство исследователей адаптации [Ременцов, Казанцева, 2011] выделяют следующие группы адаптационных проблем: социокультурная адаптация; социально-психологическая адаптация; педагогическая адаптация.

Под термином **социокультурная адаптация** подразумевается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру).

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения.

Педагогический аспект адаптации рядом исследователей [Кузнецова, Перфилова, 2010] рассматривается как совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления студента к незнакомой новой системе обучения, усвоению большого объёма

знаний, анализу научного материала. Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации студентов.

Академическая успеваемость, общественная и научная активность воспринимаются как факторы успешной адаптации студентов. С другой стороны, безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося позволяют говорить о трудностях адаптационного периода. Яркий пример представляют в этом отношении, в частности, китайские студенты, которые нелегко адаптируются к обучению в высшей школе России. На это есть свои причины. Они, по большому счёту, обусловлены различием в русском и китайском студенческом менталитете. В отличие от российской модели, в которой принят демократический тип общения между студентами и преподавателями, в Китае традиционно авторитарное положение преподавателя. Специфика изначального обучения китайских школьников — рамки строгого подчинения учителю, выполнение всех «инструкций», отсутствие собственного мнения и свободы действий [Балыхина, Юйцзян, 2009].

Для скорейшего овладения русским языком иностранными студентами необходимо максимально использовать языковую среду, совместность проживания и обучения с русскими студентами. Приехав на учёбу в Россию, иностранные студенты меняют своё социокультурное окружение. Нарушаются привычные коммуникативные связи с семьёй, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. Иностранцы более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем их однокурсники студенты-россияне. Последнее обусловлено чувством большой ответственности перед семьёй, правительством, университетскими кураторами, иммиграционными официальными лицами. Активная культурная и социальная жизнь, дружеские связи реально помогают преодолеть многие трудности вхождения в новую культуру.

Иностранцы с уважением относятся к новой культуре, но сохраняют свои традиции, быт и привычки. Некоторых студентов различия в образе жизни родной страны и чужой удивляют, других радуют. В этих условиях оптимальным сценарием для «включения» иностранного учащегося в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение иной национальной культуры при сохранении собственной национальной идентично-

сти. Именно интеграция в новое культурное окружение становится главным показателем успешной адаптации.

Одна из важнейших задач педагога — приложить все усилия, чтобы приобщить иностранных студентов к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности, обеспечить усвоение ими элементов русской культуры посредством социокультурной деятельности. Для выработки толерантного отношения к другому образу жизни и ценностям важно показать вклад каждого народа в общемировую культуру. Поэтому в содержание обучения включаются знания культуры страны изучаемого языка, которые являются определяющими в образовательном процессе.

Необходимо учитывать характер аудитории студентов, соотношение менталитетов, мировосприятий и мировоззрений, разную языковую подготовку. Обычно иностранным студентам не хватает именно тех данных о культуре, которые обеспечивают общение на русском языке в стране их проживания и обучения. Культурная адаптация студентов к жизни в России включает в себя знакомство с национальными традициями, особенностями системы образования, формирование позитивного отношения к стране проживания.

Важно в процессе обучения реализовать последовательный подход к обучению «язык — цель, культура — средство». Поэтому особое место при изучении любого иностранного языка занимают различные мероприятия, связанные с культурой:

- посещение музеев, выставок, театров, концертов;
- демонстрация фильмов;
- тематические вечера (уроки-концерты), олимпиады, конкурсы;
- встречи с деятелями науки и культуры;
- экскурсии.

Важную роль в процессе ознакомления с культурными ценностями столицы и нашей страны играют учебные экскурсии.

Учебная экскурсия — важный способ формирования социокультурной компетенции учащихся, позволяющий расширить диапазон культурологического знания о стране, её истории и культуре и активизировать языковую информацию, проецируемую в речь.

Первая большая экскурсия, которая организуется для студентов подготовительного факультета РУДН, — это автобусная экскурсия по Москве. Её примерный маршрут: РУДН — Красная площадь — Воробьёвы горы (смотровая площадка) — Парк Победы — Москва-Сити — РУДН.

Москва — город музеев. Музей осуществляет важную функцию в культуре — общечеловеческую, национальную, социальную — и выполняет основную задачу наглядного восприятия студентами как своих, так и чужих культур. Наши студенты также посещают такие известные музеи, как Московский Кремль, Оружейная па-

лата, Третьяковская галерея, Музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, Бородинская панорама, музей Великой Отечественной войны и другие. Студентам технического профиля предлагается Политехнический музей, студентам естественного и медико-биологического профиля — Палеонтологический музей. Студентам филологического профиля будет интересно посетить музей-квартиру А.С. Пушкина на Арбате и другие литературные музеи Москвы и Подмосковья.

К учебным экскурсиям студенты должны быть подготовлены, а речевая деятельность мотивирована. Преподаватель должен подготовить группу к проведению экскурсии: ввести новые слова, прочитать их на уроке, дать толкование. Необходимо объяснить учащимся, что их цель не только побывать на экскурсии, но и рассказать потом на уроке о том, что они видели. Перед посещением музея студентам желательно прочитать соответствующий учебный текст. После экскурсии можно предложить учащимся:

- рассказать об экскурсии в устной или письменной форме;
- составить 10—15 вопросов, которые студенты будут задавать друг другу;
- провести игру-соревнование, кто назовёт большее число экспонатов.

Преподавателю необходимо так подготовить и провести экскурсию, чтобы впечатления от увиденного зафиксировались в долговременной памяти студентов.

Одним из эффективных видов работы со студентами является подготовка и проведение тематических уроков — концертов. Целью таких уроков является, во-первых, овладение социальной компетенцией для выработки нового культурологического сознания и толерантного отношения к другому образу жизни; во-вторых, повышение интереса и мотивации студентов к изучению русского языка; в-третьих, формирование достаточно устойчивых навыков и умений общения.

Материал уроков-концертов должен иметь, в первую очередь, познавательную, культурологическую ценность и в языковом отношении соответствовать этапу обучения. Большое значение имеет визуальный ряд наглядности: использование фрагментов фильмов, прослушивание популярных песен с последующим их заучиванием. Мы предлагаем использовать на уроках-концертах сюжетно-ролевые и игровые методические приёмы: разыгрывать диалоги, полилоги, мини-спектакли из жизни героев. Участие в подготовке уроков-концертов помогает развивать речевые навыки и умения, повышает творческую активность студентов, вселяет в них уверенность в своих силах, сплачивает в интернациональный коллектив.

А это, в свою очередь, способствует речевой активности студентов, возможности самовыражения.

Обучение языку с параллельным знакомством с культурой, традициями русского народа, литературой, историей, менталитетом русских создаёт позитивное отношение не только к русскому языку и россиянам, но и к России в целом, формируя фоновые знания. Все эти знания помогают иностранным учащимся быстрее адаптироваться в русской среде и рождают предпосылки для мотивационного и осмысленного изучения русского языка, зарождая уверенность в своих лингвистических способностях.

Важнейшим фактором, способствующим успеху в достижении высокого профессионального уровня, является мотивация. Охарактеризуем те виды мотивации, которые имеют место при обучении иностранному языку. Все вместе они составляют так называемую учебную мотивацию. Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов:

- особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);
- особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности;
- организацией педагогического процесса;
- спецификой учебного предмета (в данном случае иностранного языка).

На основании вышеперечисленных факторов учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Примерами могут служить:

- мотив достижения — вызван стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка. Например, для отличных оценок, получения диплома и т.д.;
- мотив самоутверждения — стремление утвердить себя, получить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определённый статус в обществе;
- мотив идентификации — стремление человека быть похожим на другого человека, а также быть ближе к своим кумирам и героям (например, чтобы понимать тексты песен любимой группы);
- мотив аффилиации — стремление к общению с другими людьми. Человек может учить иностранный язык, чтобы общаться с друзьями-иностранцами;
- мотив саморазвития — стремление к самоусовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека;

— просоциальный мотив — связан с осознанием общественного значения деятельности. Человек изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения.

Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Её ещё часто называют процессуальной мотивацией. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения и т.д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Главным же выводом служит то, что студентами в основном движут внешние мотивы, при этом присутствует значительная доля негативной мотивации («чтобы не отчислили», «не поставили двойку»). Это представляет некое противоречие, поскольку престиж владения иностранным языком и его важность в общественной жизни выросли, и, казалось бы, должно быть больше положительной мотивации. Кроме того, абсолютно ясно, что требуется предпринять действия, направленные на вызов в студентах внутренней мотивации. То есть необходимо создавать такие условия, при которых у учащихся возникает личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы).

Все вышеперечисленные виды и подвиды мотивации являются главными составляющими в потребности человека изучать иностранный язык. Однако следует помнить, что если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего эффективность работы ухудшается. В таком случае высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции. Необходимо найти тот оптимум, при котором высокая эффективность соседствует с получением радости от изучения иностранного языка.

Студенты в целом характеризуются высоким уровнем мотивации к успеху. Это означает, что большинство чётко представляют свои цели и задачи. Они стремятся к успеху, реализации жизненных ценностей.

Кроме того, факторами положительной мотивации могут являться:

- содержание учебного материала. Учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызвать эмоциональный отклик, активизировать познавательные психические процессы;

- стиль общения учителя и учащихся, поскольку различные стили формируют и различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование внутренней мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует внутренней мотивации. Либеральный формирует мотив «надежды на успех»;

- характер и уровень учебно-познавательной деятельности. При организации учебной деятельности изучение каждого раздела или темы должно состоять из трёх этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап — сообщение, почему и для чего студенту нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы — обычно состоит из трёх учебных действий:

- создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы; это достигается с помощью следующих приёмов: а) постановка задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказ преподавателя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; в) рассказ о том, как решалась эта проблема в истории науки;

- формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для студентов целью их деятельности на данном уроке;

- рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы; выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего студенту не хватает, чтобы решить задачу.

Таким образом создаётся установка на необходимость подготовки к изучению материала и предъявляются требования к студентам.

На операционально-познавательном этапе для поддержания мотивации к учебной деятельности важно добиваться, чтобы студент начинал действовать, а это возможно при создании ситуаций различного характера: интеллектуального (проблемная, поисковая, дискуссия, противоречия, ссора): игрового (познавательной игры, соревнования); эмоционального (успеха, увлечённости темой). Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создаёт лучшую мотивацию, чем индивидуальная, вовлекая в активную работу даже слабо мотивированных студентов. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности оказывают положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности и достигнутого результата.

Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, анализом ошибок и оказанием необходимой помощи, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. К сожалению, преподаватели мало внимания уделяют подведению итогов, при которых студенты испытали бы удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Поэтому этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведёт к формированию её устойчивости. Важно, чтобы в оценке давался качественный анализ учебной деятельности студента (подчёркивать положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала и т.д.).

При этом оценки не должны стать самоцелью для студента, потому что может произойти сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с процесса познания и результата на отметку, которая «добывается» нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной деятельности. В то же время принижать мотивирующую роль отметок при существующей в учебных заведениях системе аттестации не стоит.

Таким образом, как следует из вышеприведённого материала, существует целый арсенал методов мотивации учебной деятельности, который условно можно разделить на 4 блока:

- эмоциональные: поощрение, порицание, учебно-познавательная игра, свободный выбор задания и т.д.;
- познавательные: опора на познавательный интерес, побуждение к поиску альтернативных решений; выполнение творческих заданий и т.д.;
- волевые: предъявление учебных требований; информирование об обязательных результатах обучения; формирование ответственного отношения к учению и т.д.;
- социальные: развитие желания быть полезным обществу; поиск контактов и сотрудничества; заинтересованность в результатах коллективной работы и т.д.

Безусловно, использование данных методов для развития мотивации учебной деятельности студентов требует от преподавателя затрат времени, творческого подхода к своей деятельности. Это становится возможным при овладении новым педагогическим мышлением, при переосмыслении и пересмотре технологии работы, при планомерном творческом росте.

Важную роль в достижении целей образовательного процесса в высшей школе в современных условиях играет мотивация к предстоящей профессиональной деятельности обучающихся в вузе. Всесторонние знания и учёт преподавателями вузов мотивации достижений у обучающихся является существенным условием успешной деятельности по формированию профессиональной

компетентности современных специалистов. Поэтому психологическая модель инновационного обучения в вузе заключается в стимулировании студентов к активному поиску личностного смысла в их будущей профессиональной деятельности. Творческие задания различного характера, анализ собственной интеллектуальной деятельности, программирование успеха и т.д. должны способствовать творческой активности студентов и развитию мотивации.

Список литературы

- Балыхина Т.М., Юйцзян Чжао.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1983.
- Кузнецова Т.Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В. и др.* Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. СПб.: Изд. Политехнического ун-та, 2010. С. 238–236.
- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.
- Ременцов А.Н., Казанцева А.А.* Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов // Государственный технический университет. 2011. № 7. С. 10–14.
- Томахин Г.Д.* Лингвострановедение. Что это такое? // ИЯШ. 1996. № 6.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

В.Г. Кульпина,

доктор филологических наук, доцент кафедры славянских языков и культур факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: vgrkulpina@mail.ru

В.А. Татаринов,

доктор филологических наук, президент Российского терминологического общества (Росс Терм); e-mail: rossterm@mail.ru

РОССИЙСКИМ КОНФЕРЕНЦИЯМ ПО ТЕРМИНОВЕДЕНИЮ — 20 ЛЕТ

В статье рассмотрена история проведения международных российских конференций по терминоведению, начиная с 1994 года, организатором которых было Российское терминологическое общество (РоссТерм) и другие организации, заинтересованные в терминологических исследованиях. Особое внимание уделено докладом, в которых проводилось уточнение и расширение понятийно-терминологического аппарата терминоведения и его методологических оснований.

Ключевые слова: терминоведение, терминологические конференции, методология терминоведения, Российское терминологическое общество, РоссТерм.

Valentina G. Kulpina, Dr. Sc. (Philology), Assistant Professor at the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: vgrkulpina@mail.ru

Viktor A. Tatarinov, Dr. Sc. (Philology), President of Russian Terminology Society, Russia; e-mail: rossterm@mail.ru

Russian Conferences on Terminology: 20 Years On

The article considers the history of Russian international conferences on terminology organized since 1994 by the *Russian Terminology Society (RossTerm)* and other institutions interested in terminology research. Special attention is given to papers that specify and widen the conceptual and terminological apparatus of terminology studies and its methodological basis.

Key words: terminology, terminological conferences, methodology of terminology science, Russian Terminology Society, RossTerm.

Отечественное терминоведение имеет славную традицию проведения всемирно известных терминологических конференций, история которых подробно освещена [Татаринов, 2006]. Начиная с 1994 г., организатором конференций по терминоведению в России становится основанное в 1993 г. Российское терминологическое

общество (РоссТерм)¹. Четыре конференции [1–4] проходили в МГУ имени М.В. Ломоносова, пятая состоялась в Московском государственном медико-стоматологическом университете, шестая конференция [6 (МПУ)] проведена на базе Московского педагогического университета, шестая [6 (ИИЯ)] — на базе Института иностранных языков (Москва), базой для проведения конференций [7–12] был Всероссийский научно-исследовательский институт классификации, терминологии и информации по стандартизации и качеству — ВНИИКИ². Организаторами отдельных конференций помимо Российского терминологического общества были: Московский государственный медико-стоматологический университет, Московский педагогический университет, Институт иностранных языков (Москва), Комитет научной терминологии в области фундаментальных наук РАН³, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН.

Конференции внесли значительный вклад в консолидацию научно-терминологического сообщества, в проектирование и разработку актуальных направлений терминологических исследований, в подготовку научно-преподавательских кадров в области терминоведения и преподавания лингвистических дисциплин, особенно иностранных языков. Материалы конференций ещё долгие годы будут служить надёжным источником эвристического материала в сфере терминоведения как в области методологии, так и в практическом применении терминологических исследований.

Основной задачей первой конференции по терминоведению [1] (10 июня 1994 г.) было восстановление традиций терминологических исследований в России и определение актуальных тенденций мирового терминоведения, а также позиционирование Российской школы терминоведения на мировом уровне.

О масштабности конференции говорил количественный состав участников (около 200 человек), в том числе из зарубежных стран: Белоруссии, Великобритании, Германии, Египта, Италии, Ирана, Киргизии, Латвии, Украины, Франции. От России участие в конференции принимали ведущие терминологи С.В. Гринёв, Ю.В. Рождественский, Ю.Н. Марчук, В.Н. Прохорова, В.Ф. Новодранова,

¹ В приложении 1 к настоящей статье приведены названия конференций по терминоведению в хронологическом порядке и издания, в которых опубликованы материалы конференций. В тексте статьи отсылка к материалам конференции производится с помощью указания на порядковый номер конференции в квадратных скобках. В приложении 2 приведен список отзывов о проведенных конференциях в научных изданиях.

² Упразднён в 2005 г.

³ Упразднён в 2006 г.

Н.Н. Забинкова, Е.Г. Пыриков, Н.Г. Комлев, А.Т. Кривоносов, Л.И. Борисова, В.А. Татаринев, В.Г. Кульпина. Работа конференции проходила в следующих секциях: «Когнитивные и дискурсивные аспекты терминологии», «Проблемы терминообразования», «Проблемы общей и учебной терминографии», «Проблемы технической и естественно-научной терминологии», «Язык, культура, терминология», «Метаязык лингвистики», «Язык историка и историческая терминология», «Преподавание языка для специальных целей» (подсекции «Текст и перевод» и «Методические вопросы»).

В структуру терминоведения благодаря конференции вошло понятие «история терминоведения» (В.А. Татаринев «История терминоведения как отрасль науки о термине», Н.Н. Забинкова «Теория номинации у Линнея»), закреплена необходимость расширения исследований гносеологических аспектов терминоведения (С.В. Гринев «Терминологические и аспекты познания») и его философских оснований (В.Ф. Нечипоренко «Слово — имя — термин в философском освещении»), намечены основные направления дидактики термина и терминоведения (Ю.В. Рождественский «Дидактика языка современной деловой прозы»).

Из частных вопросов теории термина наиболее обсуждаемыми были проблемы неоднозначности термина (амбисемии) и терминологической категоризации, обнаруженные несколькими годами ранее (В.А. Татаринев «Лексико-семантическое варьирование терминов в аспекте перевода», А.Г. Петрякова «Вариативность терминов с префиксоидами предельности», С.Ю. Бабанова «Вариантность терминов в научном языке», М.В. Моисеев «Синонимия в терминологии моделирования, конструирования и технологии швейных изделий», Л.П. Семёнова «Синонимия и полисемия лингвистических терминов», Т.В. Сергеева «Стилистическая неоднородность специальной лексики машиностроения в гиперо-гипонимической структуре», В.Н. Прохорова «Лексикализация форм множественного числа существительных как фактор, способствующий семантическому терминообразованию», А.И. Изотов «“Причастие” или “глагольное прилагательное”? (О категориальном статусе славянских атрибутивных причастий)», С.П. Лопушанская «Термин “семантическая модуляция” в метаязыке словообразования»), характеристика словарного сознания общества (А.А. Поликарпов «Структура словарного сознания общества и место в нем специальной лексики», В.А. Татаринев «Лингводидактическое обоснование немецко-русского исторического словаря»), усложнение функциональной загруженности общенаучной лексики (Л.И. Борисова «Общенаучная лексика и её перевод»).

На второй конференции [2] (24 июня 1995 г.) продолжено обсуждение намеченных вопросов, а проблематика работы некото-

рых секций значительно изменилась: «История терминоведения», «Методология, теория и методы терминологических исследований», «Проблемы терминологической номинации и терминообразования», «Термин — филология — культура», «Проблемы отраслевых терминологий», «Вопросы терминографии», «Профессиональная лингводидактика, текст, перевод».

Понятийно-терминологический аппарат терминоведения расширился за счёт постановки таких проблем, как отношение общенаучной лексики и терминологии (Ю.В. Рождественский, В.Г. Кульпина, Л.И. Борисова), термин как интержанровая, дискурсивная и паралингвистическая проблема (Н.Г. Комлев, Л.В. Минаева, Н. Калькили), имя собственное, название лица и термин (А.В. Суперанская, Е.Н. Колодкина, Л.В. Гаркуша), внерациональные корреляты термина (Л.О. Чернейко), когнитивное понимание центра и периферии в терминологии и терминологической номинации (А.А. Поликарпов, М.Н. Володина, О.Н. Полухина), аксиология и ассоциативность термина (В.А. Долинский, И.А. Анашкина), становление лингвориторической терминологии (А.А. Ворожбитова). Значительное место на конференции заняли доклады-очерки по истории терминоведения (о П.А. Флоренском, А.Ф. Лесохине, М.М. Морозове, ВЦП, терминологической работе в СНГ).

Результатом конференции было основательное упрочение позиций профессиональной лингводидактики как лингвопедагогической дисциплины, осуществляющей обучение языкам специальностей, основы которой в своё время заложил Ю.В. Рождественский [Рождественский, 1990].

В тематике третьей конференции [3] (июнь 1996 г.) превалировали доклады о роли терминологии в общегуманитарных процессах и философском мирозерцании: соотношение термина и истины (Н.Г. Комлев), термин в истории науки (С.В. Гринёв), номенклатура и мышление (А.В. Суперанская), лингвориторическая картина мира (А.А. Ворожбитова), терминологический вариант в структуре текста (С.Ю. Бабанова), новые подходы к изучению термина в условиях гуманитаризации знаний (Р.Я. Вельц, Е.А. Яковлева), прагматика термина (М.Н. Володина), терминологическое планирование (Т.Д. Михайленко), интеграционные терминосистемы (Н.Л. Тухарели), русские сакральные имена в немецкоязычной среде (Э. Фляйшман), понятийный аппарат лингвистики (М.В. Всеволодова, А.А. Липгарт) и др.

Участники четвертой конференции [4] (21 июня 1997 г.) сосредоточили своё внимание на категориальном составе терминоведения как отрасли языкознания. В поле зрения докладчиков были такие категории, как спецкурсы по терминоведению (В.А. Татаринов), стилистическое терминоведение (В.М. Лейчик), семиотиче-

ские аспекты терминоведения (С.В. Гринёв), когнитивный подход (В.Ф. Новодранова), паспортизация терминосистем (С.Г. Казарина), многоуровневость терминосистемы (Л.А. Морозова), мотивированность и терминопорождение (Л.М. Алексеева), интернационализация терминологии (С.Ю. Бабанова, И. Марронцелли), категория пространства (Е.А. Панченко), категория причины (Л.В. Дюсупова), перформативность, адхибитивность, прохибитивность (А.И. Изотов), онтогенез фразеологической терминологии (Т.Н. Федуленкова).

Пятая конференция [5] (20 июня 1998 г.) была посвящена 100-летию со дня рождения основателя Советской терминологической школы Дмитрия Семеновича Лотте (1898–1950) и 100-летию со дня рождения основателя Венской (Австрийской) терминологической школы Ойгена Вюстера (Eugen Wüster) (1898–1977).

Внимание участников конференции привлекли такие доклады, как «Об особенностях концептуального аппарата типологического терминоведения» С.Г. Казариной, «Терминопорождение как основа научного творчества» Л.М. Алексеевой, «О терминологии когнитивной науки» В.Н. Прохоровой, «Категориальные термины в метаязыке лингвистики» В.Г. Борботько, «Понятие лексического класса как социолингвистической категории» В.Г. Кульпиной, А.А. Липгарта «Функциональная стилистика: терминологические «загадки» и филологические проблемы». Частнонаучные вопросы терминоведения были обсуждены на секциях «Терминология литературоведения», «Лингвориторическое образование: терминологическая сеть координат и проблемы становления профессиональной языковой личности», «Социокультурная и педагогическая инноватика: терминологическое моделирование и практическая деятельность», «Терминологические аспекты лингводидактики». Конференция показала, что любые инновационные действия учёных могут быть успешными только в связи с изучением терминологии в данных сферах инноватики, но на базе классического наследия терминоведения.

Три следующие конференции [6 (МПУ), 6 (ИИЯ) и 7] (апрель 1999 г., июнь 2000 г., 16 июня 2001 г.) вернулись к традиционной терминологической тематике системных, структурных и функциональных особенностей терминологии. Тщательному анализу были подвергнуты такие «терминологические системы», как лексикологическая терминология (Э.Р. Ахмеджанова), типы плодов в современной карпологии (А.Б. Бублин, Э.А. Сорокина), топонимия и оттопонимическая лексика (Т.А. Булановская), терминология налогового права (Е.Н. Ефименко, Н.В. Буянов, М.Ю. Симоненко), названия видов холодного оружия (Е.В. Ильченко), цветовые обозначения (Д.К. Каримова), гематологическая терминология (Л.С. Рудинская), астрономические названия и лечебные травы

(Л.П. Рупосова), терминология корпусной мебели (Н.А. Скребнева), космическая терминология (Л.Б. Ткачёва), терминология культурологии (Н.Л. Тухарели), финансово-банковская, экономическая терминология (А.Н. Чайка, Т.С. Кондратьева), общественно-политическая терминосистема (Г.А. Аббакумова), компьютерная информатика (Т.В. Акулинина, А.Н. Лаврова), авиационная терминология (М.Н. Бондарчук, В.Е. Борисова, З.У. Борисова, Т.Б. Горохова), подъязык герменевтики (Т.В. Ощепкова), анатомическая терминология (Л.Ф. Ельцова), терминология социальной работы и страхования (Ж.Г. Жигунова, Н.А. Хромова), товарные знаки (А.В. Суперанская), терминология горного дела (А.Д. Хаютин и др.) и другие терминосистемы.

Необходимо отметить два гносеологических сдвига, весьма однозначно проявившихся у авторов докладов при описании конкретных терминологических систем. Во-первых, авторы продуктивно используют предыдущие методологические результаты системного анализа, кстати, представленные во многих докладах и на настоящих конференциях: М.А. Вайнштейн «К вопросу о полях в терминологических исследованиях», С.Г. Казарина «О типологическом терминоведении», Л.А. Морозова «Аспекты исследования семантики терминов», Т.Г. Скопюк «Когнитивно-коммуникативные аспекты термина в английском научном тексте», Э.А. Сорокина «Матричный подход в лингвистическом исследовании», Л.М. Алексеева «Об интертекстуальности термина», М.Н. Володина «Когнитивно-дефиниционная значимость термина», Н.И. Кулиш «Термин как объект интеллектуальной собственности», В.М. Лейчик «Терминология и терминосистема», В.Ф. Новодранова «Когнитивные науки и терминология», К.Я. Авербух «Стратификация терминологии в аспекте системных представлений», В.М. Лейчик «Проблема системности в отечественном терминоведении», Л.А. Манерко «Сущность стратификационного анализа», Г.Г. Самбурова «Понятийно-терминологическое описание области знания как системно-целостный синтез».

Во-вторых, отдельные терминосистемы изучаются в определённых терминоведческих аспектах, а не по социальной стратификации онтологии, как это было на начальных этапах формирования терминоведения, например в 60-е гг. (типа терминология физики, терминология математики и т.д.). Назовём некоторые терминоведческие аспекты исследования, отразившиеся в докладах: информационная ёмкость термина, интернационализация терминов, термин в тексте, термины-неологизмы, контекстные парадигмы терминов, когнитивные аспекты термина, интеграционность терминосистемы, антонимия, синонимия, омонимия и полисемия терминов, категориальный характер термина, метафора в терминологии, ар-

битражность термина, семантизация терминологической лексики, диалогичность термина, консубстанциональность термина, методические аспекты термина.

Очередные две конференции [8, 9] (21 июня 2002 г., 20 июня 2003 г.) проходили под лозунгом стандартизации терминологии, но с рефлексированным осознанием процессов стандартизации терминов как прикладных аспектов теоретического терминоведения. Это стоит отметить, поскольку ещё несколько лет назад между терминоведением и стандартизацией терминологии ставился знак равенства. Восьмая конференция называлась «Стандартизация терминологии, новые методы и результаты исследования терминологической лексики разных областей знания», тема девятой конференции подводила безвозвратную черту под спорами теоретиков и практиков терминологической деятельности — «Терминоведение и стандартизация: взаимодействие теории и практики».

В русле понимания намеченной тематики были доклады: «Теоретические и прикладные проблемы унификации терминов на современном этапе» В.М. Лейчика, «Композиционная семантика как отражение концептуальной интеграции» В.Ф. Новодрановой, «О ложных терминологических неологизмах» Л.Б. Ткачёвой, «Предмет и объекты когнитивного терминоведения» В.П. Тюльниной и А.Д. Хаютина, «Терминоведение и философия» Л.М. Алексеевой, «Стандартизация терминологии и автоматизированные банки информации» Г.Г. Бабаловой, «Математика терминов молочных и молокосодержащих продуктов» О.А. Гераймовича и И.А. Макеевой, «Языковая стратегия политехников» В.В. Дубичинского, «Послойная структура языка описания классификаций повреждений таза» А.Н. Краснова, «Терминообразование: формирование специального континуума в научном подязыке» А.Л. Лавровой, «Принципы количественной терминологической дериватографии» Б.И. Барткова, «Соответствие понятий и знаний терминов» Э.А. Догаровой, «Концептуальное ядро терминосистем» Л.А. Манерко, «Акогнитивные процессы в анатомической терминологии» Ю.Ф. Панасенко, «Термин, пространство знания, предметная область» Г.Г. Самбуровой.

Многочисленные доклады были посвящены когнитивному составу терминоведческих структур. С сожалением приходится констатировать, что понятие когнитивизма в терминологии употреблялось без должной дифференциации (типа «когнитивные аспекты термина», «когнитивный подход», «когнитивность терминосистемы»), что в таких обобщённых формулировках не привносит новых нюансов в изучение терминологии и не приводит к уточнению понятийно-терминологического аппарата терминоведения.

А к вопросам стандартизации на обеих конференциях обратилось всего пять докладчиков.

На повестку дня трёх заключительных конференций [10, 11, 12] (27–28 мая 2004 г., 25–26 мая 2006 г. и 24–25 мая 2007 г.) было поставлено обсуждение одной категории — «Нормативное и описательное терминоведение», более привычной в её традиционном звучании «Прескриптивное и дескриптивное терминоведение». С общетеоретическими докладами выступили: К.Я. Авербух «Современное терминоведение, статус и теоретические основы», С.В. Гринёв «О современном состоянии терминоведения», С.В. Гринев-Гриневиц «Очередные задачи отечественного терминоведения», С.В. Гринёв-Гриневиц «Терминоведение в кругу наук», Л.А. Манерко «Карта терминоведческой науки XX века», В.М. Лейчик «Терминология — терминосистема — терминополь», Т.С. Пристайко «Когнитивный и нормативный подход к амбисемии терминов», Л.А. Манерко «Способы описания познания мира средствами когнитивно-коммуникативного терминоведения», Л.М. Алексева «Теория термина П.А. Флоренского», Г.Г. Самбурова «Понятийно-терминологический метод исследования научных текстов с лексикографически-дидактическими целями».

Предполагалось, что в условиях некоторого смешения прескриптивности (злополучные требования, предъявляемые к термину) и дескриптивности в терминологической работе конференции помогут выбрать правильные ориентиры для адекватной теоретической и нормативной деятельности в области терминоведения. Однако работа конференций продемонстрировала, что заблуждений по поводу сложившегося теоретического терминоведения у учёных нет, а о нормативном терминоведении не вспомнил никто.

С 2008 года терминологические конференции и семинары в России окончательно приобрели форму региональных и отраслевых мероприятий, хотя необходимость в методологическом базировании терминоведческих исследований по-прежнему не подвергается сомнению⁴.

Приложение 1. Перечень конференций

1. Международная конференция РоссТерм'а «Терминоведение и преподавание языка для специальных целей» // Терминоведение. 1994. № 1.
2. Международная научная конференция «Терминологические чтения РоссТерм'а. 2» // Терминоведение. 1995. № 2–3.
3. Международная научная конференция «Терминологические чтения РоссТерм'а. 3» // Терминоведение. 1996. № 1–3.

⁴ Локальные терминологические конференции проводятся на высоком научно-организационном и методологическом уровне и, безусловно, требуют подробного освещения в научной периодике.

4. Международная научная конференция «Терминологические чтения РоссТерм'а. 4» // Терминоведение. 1997. № 1–3.
5. Международная научная конференция «Терминологические чтения РоссТерм'а. 5» // Терминоведение. 1998. № 1–3.
6. (МПУ)⁵. Первая Международная конференция МПУ и Международная научная конференция «Терминологические чтения РоссТерм'а. 6» // Терминоведение и преподавание иностранных языков / МПУ; Отв. ред. С.В. Гринев. М., 1999.
6. (ИИЯ). Международная конференция «Системные, структурные и функциональные аспекты терминологии» // Научно-техническая терминология. 2000. № 2.
7. 7-я Международная конференция «Системность в терминологии» // Научно-техническая терминология. 2001. № 2.
8. Международная конференция «Стандартизация терминологии, новые методы и результаты исследования терминологии разных областей знания» // Научно-техническая терминология. 2002. № 2.
9. 9-я Международная научная конференция по терминологии // Научно-техническая терминология. 2003. № 2.
10. 10-я Международная научная конференция по проблемам терминологии «Нормативное и описательное терминоведение» // Научно-техническая терминология. 2004. № 1; № 2.
11. 11-я Международная терминологическая конференция «Нормативное и описательное терминоведение» // Научно-техническая терминология. 2006. № 1.
12. 12-я Международная терминологическая конференция «Нормативное и описательное терминоведение» // Научно-техническая терминология. 2007. № 1.

Приложение 2. Отзывы о конференциях

- Варин В.В.* Международная научная конференция «Терминологические чтения РоссТерм'а. 2» // Русский Филологический Вестник. 1995. Т. 80, № 2. С. 125–128.
- Варин В.В.* О Международной научной конференции «Терминологические чтения РоссТерм'а. 3» // Русский Филологический Вестник. 1996. Т. 81, № 2. С. 203–206.
- Опарина Е.О.* [Реф. кн.:] Терминоведение / Под ред. В.А. Татарина. М., 1995. Вып. 2–3 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание. 1996. № 3. С. 180–184.
- Попова М.* Нова руска терминологична поредица («Терминоведение») // Проглас: Филологическое списание. 1996. № 3. С. 105–113
- Варин В.В.* Актуальные аспекты современного терминоведения // Проблемы социолингвистики и многоязычия. М., 1997. Вып. 1. С. 170–176.
- Марчук Ю.Н.* Прикладное языкознание // Актуальные проблемы русского языкознания: 1992–1996 гг. / ИНИОН РАН. М., 1997. С. 44–66.

⁵ Две конференции по причине того, что работа по их подготовке и проведению велась практически одновременно, имеют порядковый номер [6].

- Опарина Е.О.* Лексикология. Фразеология. Терминология // Актуальные проблемы российского языкознания: 1992–1996 гг. / ИНИОН РАН. М., 1997. С. 108–128.
- Опарина Е.О.* [Реф. кн.:] Терминоведение / Под ред. В.А. Татарина. М., 1997. Вып. 1–3 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание. 1997. № 4. С. 178–183.
- Морозова Л.А.* Международная конференция РоссТерм'а. 6 // Научно-техническая терминология. 1999. № 1–2. С. 132–134.
- Шателя В., Шателя М.* Проблемы терминологии и терминографии в материалах конференций // Русистика сегодня. 1999. № 3–4. С. 188.
- Лейчик В.М.* Конференции терминологов // Вестн. МАПРЯЛ. 2003. № 40. С. 17–19.
- Лейчик В.М.* Сотрудничество терминологов расширяется // Вестн. МАПРЯЛ. 2004. № 43. С. 26–27.

Список литературы

- Кульпина В.Г., Татаринев В.А.* Аббревиация как способ категоризации специальных понятий (методологические аспекты) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 1990. № 4. С. 27–34.
- Рождественский Ю.В.* Профессиональная языковая дидактика // Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. М.: Высшая школа, 1990. С. 344–346.
- Татаринев В.А.* Лексико-семантическое варьирование терминологических единиц и проблемы терминографии: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1988. 24 с.
- Татаринев В.А.* Общее терминоведение: энциклопедический словарь. М.: Московский Лицей, 2006. 528 с.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ,
опубликованных в журнале «Вестник Московского университета.
Серия 22. Теория перевода» за 2013 год**

	№	С.
<i>Марусенко М.А.</i> Глобализация и национальные языки	4	3
Общая теория перевода		
<i>Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т.</i> Различные переводы Библии: проблема сосуществования	4	26
<i>Мишкурое Э.Н.</i> О «герменевтическом повороте» в современной теории и методологии перевода (часть II)	2	3
<i>Мишкурое Э.Н.</i> О «герменевтическом повороте» в современной теории и методологии перевода (часть III)	3	3
<i>Чайковский Р.Р.</i> Способен ли язык переводить? (об одной терминологической нелепости)	3	30
Методология перевода		
<i>Задорнова В.Я. Кобяшова А.С.</i> Прагматический подход к переводу юмора	4	66
<i>Какзанова Е.М.</i> Компьютерный переводчик: есть ли плюсы?	3	84
<i>Нуриев В.А.</i> Трудности перевода имён собственных в художественном тексте	2	56
Лингвистические и культурологические аспекты перевода		
<i>Алексеева М.О.</i> Исследовательские подходы и требования к анализу религиозного дискурса	2	65
<i>Бердникова Д.В.</i> Концептуальное пространство в тексте оригинала английской поэзии и его представленность в тексте перевода	2	75
<i>Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т.</i> Возможен ли перевод при диглоссии? . .	1	92
<i>Грибановская Е.С.</i> «Своя» и «чужая» языковая картина мира. . . .	3	92
<i>Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н.</i> Имя собственное как знак, характеризующий качество предмета.	3	103
<i>Мамедова Э.-С.-М.-к., Эски Э.Ч.-к.</i> Фрейм <i>мужчина/муж — женщина/жена -эр-арвад/кадин</i> на базе фразеологических единиц русского и тюркских языков.	3	111
<i>Манерко Л.А.</i> Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах	1	100
<i>Мешкова Е.М.</i> Средства вербальной агрессии в подлиннике и переводе	2	98

<i>Мошонкина Е.Н.</i> Переводческая рецепция «Божественной комедии» в XIX в. в России и во Франции: попытка сопоставительного анализа	2	110
<i>Сафаралиева Г.М.-к.</i> Зооморфная метафора как способ образной характеристики человека (на материале русского и азербайджанского языков)	3	121
<i>Харацидис Э.К.</i> Россия 30-х глазами Никоса Казандзакиса.	3	129

История перевода и переводческих учений

<i>Ван Мэняо.</i> Китайская переводческая традиция и западная наука о переводе	3	44
<i>Ласка И.В.</i> Концептуальные метафоры французского дискурса о переводе XVII века	2	42

Теория, методология и дидактика перевода

<i>Гарбовский Н.К.</i> Сопоставительная стилистика и методология перевода	1	14
<i>Ли-Янке Х.</i> Законодатели мод и ключевые этапы в междисциплинарном, ориентированном на процесс, переводе: познание, эмоция, мотивация	1	14
<i>Мишкурлов Э.Н.</i> О «герменевтическом повороте» в современной теории и методологии перевода (часть I)	1	69

Дидактика перевода

<i>Гарбовский Н.К.</i> Российская школа перевода: традиции и вызовы XXI века	4	36
<i>Костикова О.И.</i> Оценка перевода: от обучения к профессии.	4	51
<i>Кузнецова А.В.</i> Разработка учебного курса по конференц-переводу: украинский опыт.	2	122

Теория художественного перевода

<i>Алексеева М.О.</i> К вопросу о важности герменевтического подхода при переводе поэтических текстов	3	55
<i>Мешкова Е.М.</i> К вопросу о лингвопоэтической эквивалентности перевода оригиналу (на материале произведений У. Шекспира и их переводов на русский язык)	3	64
<i>Миронова Н.Н.</i> Когнитивные аспекты перевода художественной литературы	3	77

Лингводидактика

<i>Калита О.Н., Гарцов А.Д., Павлидис Г.С.</i> Учёт этнопсихологических особенностей греческих учащихся как путь оптимизации обучения русскому языку.	4	84
---	---	----

<i>Қасым Б.Қ., Оразбаева Ф.Ш.</i> Речевая коммуникация и методы обучения языку . . . . .	.4	92
<i>Кулик А.Д.</i> Учебное пособие «Профессия — политолог» как отражение цели и содержания обучения иностранных студентов языку специальности на этапе довузовской подготовки . . . . .	.4	97
<i>Куприенко С.В., Семёнова О.Р.</i> Реализация современных технологий в обучении русскому языку как иностранному . . . . .	.4	110
<i>Литвинова Г.М.</i> К проблеме формирования навыков аудирования лекций по специальности . . . . .	.4	119
<i>Масюк М.Р., Суворова Е.Г.</i> Социокультурная адаптация и учебная мотивация в процессе обучения русскому языку как иностранному . . . . .	.4	127
<i>Хроника научной жизни</i>		
<i>Кульпина В.Г., Татаринов В.А.</i> Российским конференциям по терминоведению — 20 лет . . . . .	.4	138
<i>Миронова Н.Н.</i> III Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе» . . . . .	.3	136
<i>Рецензии, рефераты, обзоры</i>		
<i>Кульпина В.Г., Татаринов В.А.</i> Интегративное терминоведение: общая теория и практические приложения (к выходу книги Марии Поповой «Теория терминологии») . . . . .	.2	145

Информация для авторов журнала

Журнал «Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода» выходит один раз в три месяца.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Требования к формату текста статьи:

- объём рукописи 10—15 стр.;
- поля 2,54 × 3,17 см;
- полуторный междустрочный интервал;
- шрифт Times New Roman (12 кегель);
- текстовый редактор.

Требования к статье:

- необходимо предоставить 2 рецензии;
- текст отправляется по электронной почте на адрес vestnik22@mail.ru или приносится лично в комнату № 1150 первого гуманитарного корпуса МГУ (на диске в формате RTF), тел.: 8-495-939-33-48;
- *таблицы, схемы, иной иллюстративный материал* необходимо сохранить отдельными файлами и распечатать на отдельных листах;
- необходима *аннотация* (3—5 предложений) на русском и английском языках;
- наличие списка *ключевых слов* после аннотации на русском и английском языках;
- *примечания* в виде подстраничных сносок;
- *список литературы* сразу после статьи: без нумерации, в алфавитном порядке по фамилиям авторов. В тексте в квадратных скобках указывается фамилия автора(ов), год издания и страница. Например: [Иванов, 1998, с. 125]. При повторном цитировании: [там же, с. 128] для русскоязычных источников или [ibid., p. 123] для иноязычных источников;
- данные *об авторе* (на русском и английском языках) — фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень, учёное звание, полное название научного или учебного учреждения и его структурного подразделения, контактный телефон и адрес электронной почты автора.

Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, экономико-статистических данных, имён собственных, географических названий и иных сведений.

При принятии решения о публикации редакционная коллегия руководствуется исключительно научной значимостью рассматриваемой работы и ее соответствием научному направлению журнала.

Рукописи, полученные для рецензирования, рассматриваются как конфиденциальный материал, не подлежащий использованию в личных целях или передаче третьим лицам.

Плата с аспирантов не взимается. Рукописи не возвращаются. Во всех случаях полиграфического брака просьба обращаться в типографию.