

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
Высшая школа перевода

Посвящается году «Русской литературы»

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Материалы международной научной конференции
21 - 24 ноября 2015г.

2015 г.

УДК 81:001.32 81:005.745
ББК 81

Перевод как средство обогащения мировой культуры. Материалы международной научной конференции 21 – 24 ноября 2015 г.: электронное издание. М.: ООО «Издательство ФОРУМ» - 2015. – с. 252.

ISBN 978-5-00091-175-4

В сборник включены материалы докладов, представленных на международной научной конференции «Перевод как средство обогащения мировой культуры».

В материалах освещаются различные аспекты современных научных исследований в области теории и методологии перевода, а также смежных научных дисциплин, составляющих системный комплекс науки о переводе в целом. В этом комплексе научных знаний особое место занимают лингвистические и культурологические дисциплины, а также дидактика перевода и лингводидактика.

В этой связи особое внимание уделено инновациям в преподавании русского языка как иностранного, русского языка как родного для подготовки переводчиков, русского языка как «второго родного», т.е. русского языка большинства соотечественников «русского зарубежья», которые, став переводчиками, делят миру шедевры русской литературы в переводах на разные языки мира.

Сборник материалов может представить интерес для исследователей в области теории, истории, методологии и дидактики перевода, методики и практики преподавания русского языка как иностранного, сопоставительной лингвистики и сравнительного литературоведения, культурологии и межкультурной коммуникации, а также для переводчиков-практиков и преподавателей перевода, преподавателей языков, аспирантов и студентов соответствующих специальностей.

УДК 81:001.32 81:005.745
ББК 81

Все материалы публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-00091-175-4 © ООО «Издательство ФОРУМ»

2015 г.

Оглавление

<i>Богоявленская Е.Д.</i> Лингво-культурологические знания о Японии как необходимое условие адекватности перевода с ЯЯ.....	5
<i>Борис Л.А.</i> Методологическая организация межкультурного пространства на занятиях по обучению русскому языку (коммуникативный аспект).....	13
<i>Ван Синсинь.</i> Синтаксические функции китайских и русских междометий.....	21
<i>Галицкая В.А.</i> Использование игровых форм обучения как средство приобщения студентов к культуре страны изучаемого языка (на примере преподавания испанского языка).....	29
<i>Гарбовский Н.К.</i> «Крутые галсы» науки о переводе.....	38
<i>Головчун А.А.</i> Психолингвистические особенности восприятия текстового материала детьми разного возраста как определяющий фактор адекватности перевода.....	49
<i>Голубева-Монаткина Н.И.</i> К вопросу о передаче ритма прозы при переводе (G. García Márquez «Cien años de soledad» / Г. Гарсиа Маркес «Сто лет одиночества»).....	60
<i>Гончарова О.В.</i> Из опыта обучения ведению диалога культур (на материале французской прозы Андрея Макина, сказочного литературного и фольклорного творчества).....	70
<i>Гоциридзе Д.З., Чарквиани Л.Я., Бабаев Р.</i> Основные тенденции перевода английских научно-технических заглавий на русский язык.....	77
<i>Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н., Харацидис Э.К.</i> «История русской культуры X – XVII веков в текстах и упражнениях» – двуязычное учебное пособие нового типа.....	84
<i>Калита О.Н., Павлидис Г.</i> Способы влияния на мотивацию греческой аудитории в обучении русскому языку дистанционно.....	91
<i>Кононова Н.В.</i> Переводы стихотворений Александра Чака Давидом Самойловым.....	102
<i>Костикова О.И.</i> Tantum scimus, quantum traducimus	113
<i>Куприянов Е.В.</i> Термины-англицизмы в аспекте испанско-русского технического перевода на примере терминологии энергомашиностроения и смежных областей).....	123
<i>Лесневская Д.С.</i> Реклама как форма межкультурной коммуникации при обучении РКИ.....	131
<i>Литвинова Г.М.</i> Об опыте создания национально-ориентированного учебника по русской фонетике для испаноговорящих учащихся	138
<i>Маркова Е.М.</i> Диалектика традиционного и нового при обучении русскому языку как иностранному.....	145
<i>Мишкурин Э.Н.</i> О методологии переводческих процедур в трансдисциплинарном аспекте.....	155
<i>Нагорный И.А.</i> Прагматические функции русских частиц как инструментариев межкультурной коммуникации.....	164
<i>Обухова Т.М.</i> Играть или не играть: обзор настольных игр для занятий по русскому языку как иностранному (лексико-коммуникативный аспект).....	171
<i>Плес М.</i> Межкультурная коммуникация в европейских программах неформального образования для молодежи	180
<i>Пономарева А.В.</i> Новое – это хорошо забытое старое.....	186
<i>Савосина Л.М.</i> Педагогические технологии и их практическая реализация в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	194
<i>Садыгова А.А.</i> <i>гызы.</i> Лингводидактические основы обучения русскому языку на начальном этапе обучения.....	203
<i>Сяо Цзинъюй.</i> Преподавание перевода с китайского языка на русский: проблемы и перспективы.....	209
<i>Тарасова Е.Н.</i> Когнитивность как основа педагогической стратегии обучения РКИ.....	216
<i>Томашева И.В., Ковалевич Е.П.</i> Когнитивные аспекты перевода этнографических реалий Северо-Кавказского региона (на примере испанского и английского языков).....	224
<i>Хопияйнен О.А., Ильченко А.В.</i> Межкультурная коммуникация сквозь призму путеводителя	235

Чиалашвили-Гордеева Е.Ш. Краткая история перевода священных книг: христианской Библии и мусульманского Корана.....245

Богоявленская Е.Д.
Институт лингвистики РГГУ
г. Москва (Россия)

Bogoyavlenskaya E.
Russian State University for Humanities
Moscow (Russia)

**ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ О ЯПОНИИ КАК
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА С ЯЯ**

**LINGUOCULTUROLOGICAL KNOWLEDGE ABOUT JAPAN AS A NECESSARY
CONDITION FOR ADEQUACY OF TRANSLATION FROM THE JAPANESE
LANGUAGE**

Наличие большого количества безэквивалентной лексики, японских реалий и фразеологизмов в японском языке, а также отсутствие комплексных учебных пособий по теории и практике перевода для тех, кто изучает ЯЯ, требует от автора выделить наиболее важные темы для развития специальности «перевод и переводоведение» в ЯЯ. Например, слово *манга*. Его современное восприятие в нашей стране только один вариант: как «японский комикс». А ещё 50 лет назад первое значение этого слова переводилось как «мультфильм», второе – «карикатура».

Рассматриваются следующие разделы: система образования в Японии; календарь и хронология Японии; быт японцев; некоторые исторические факты (в отношениях Японии с Россией).

A great number of non-equivalent words, Japanese culture-bound terms and phraseological units in the Japanese language (JL), as well as absence of integrated textbooks in translation theory and practice for those who study JL requires the author to highlight the most important themes for the specialty «Translation and Translation Studies» in JL. For example, the word «*manga*». Nowadays, in our country it has only one variant of being understood – as a «Japanese comic strip». But 50 years ago the first meaning of this word was translated as a «cartoon», and the second one as a «caricature».

In particular, the following sections are considered herein: System of Education in Japan; Calendar and Chronology in Japan; Life of the Japanese; Some Historical Facts (in relations between Japan and Russia).

Ключевые слова: лингво-культурология, перевод с ЯЯ, безэквивалентная лексика, японские реалии, манга, комикс, хронология Японии, Тихоокеанская война.

Key words: linguoculturological knowledge, translation from japanese, non-equivalent words, Japanese culture-bound terms, manga, comic strip, Chronology in Japan, Pacific War.

Каждый преподаватель ЯЯ понимает, что без знания многих японских реалий и фразеологизмов, культурологических и лингвострановедческих терминов и национально-специфических выражений невозможно стать профессиональным переводчиком в ЯЯ. Это составляет очень большую часть специальности «перевод и переводоведение» в ЯЯ. Но именно для ЯЯ в этой сфере пока нет комплексного пособия, обобщающего правила и условия для адекватного перевода подобной лексики.

Все лингвисты и переводчики идут каждый своим путём в деле обучения переводу в этой области и накопления у начинающего переводчика запаса фоновых –

культурологических и страноведческих – знаний. Именно здесь больше всего трудностей для перевода с ЯЯ, связанных с наличием реалий и безэквивалентной лексики.

На сегодняшний день очень многие из них вошли в наш обиход без перевода на РЯ и даже детям известны в таком применении. Например, *ниндзя*忍者、*манга*漫画、*анимэ* アニメ、*кимоно*着物、*каратэ*空手、*дзю:до*柔道、*кабуки*歌舞伎, *икэбана* (с ошибкой в произношении на РЯ с ударением на первую букву «а») 生花、. Но если попросить начинающего переводчика попробовать перевести на РЯ эти слова, он не всегда может успешно и не всегда с первого захода справиться с таким переводом. Кроме того, употребляя эти японские слова в РЯ как заимствованные, наши люди знают не все варианты восприятия этих слов носителями ЯЯ. Например, хорошо известное слово *кимоно* воспринимается русским человеком как национальный наряд японской женщины. И все очень удивляются, когда слышат объяснение, что это – просто «одежда». Или слово *манга*. Его современное восприятие в нашей стране только один вариант: как «японский комикс». А ещё 50 лет назад первое значение этого слова переводилось как «мультфильм», второе – «карикатура». И только в современную IT-технологическую эпоху приобрело за пределами Японии нынешнее восприятие.

Для систематического анализа японских реалий здесь автор останавливается на самых знакомых, казалось бы, темах из жизни японцев. Это – система образования в Японии; календарь и хронология Японии; быт японцев; культура и искусство Японии, некоторые исторические факты (в отношениях Японии с Россией).

1. Система образования Японии. 日本の教育制度 *Нихон но кё:ику сэйдо*

(1)小学校	<i>сё:гакко:</i>	начальная школа (но НЕ младшая школа)
(2)中学校	<i>тю:гакко:</i>	средняя школа (неполная)
(3)高等学校	<i>ко:то: гакко:</i>	полная средняя школа, колледж
(4)大学	<i>дайгаку</i>	университет, институт
(5)学院	<i>гакуин</i>	институт (как факультет)
(6)単科大学	<i>танка дайгаку</i>	институт (с одним факультетом)
(7)平仮名	<i>хирагана</i>	азбука <i>хирагана</i>
(8)片仮名	<i>катакана</i>	азбука <i>катакана</i>
(9)音読み	<i>он ёми</i>	чтение <i>он</i>
(10)訓読み	<i>кун ёми</i>	чтение <i>кун</i>
(11)百点制度	<i>хякутэн сэйдо</i>	100-балльная система (оценок)
(12)学年度	<i>гакунэндо</i>	учебный год

Следует сделать несколько комментариев к переводу этих японских реалий,

Названия японских видов школьных заведений (№№ 1-6), не совпадающих с российскими школами, требуют адаптации к сознанию русского читателя. В России нет учебного заведения, подобного японскому термину №3, которое в Японии является обязательным для поступления по его окончании в вуз. В России можно поступить в вуз сразу по окончании средней школы. Но сроки обучения в средней школе Японии и России отличаются. Японскую систему обучения можно выразить цифрами 6-3-3-4 (начальная – неполная средняя – полная средняя – высшая школа) года. В России – 4 года – начальная, 7 – средняя, 4/5 – высшая школа. Не рекомендуется переводить на РЯ эти термины как «младшая школа» и «старшая школа», полагая, что они адекватно отражают суть явления. В российской системе отношений в образовании «старшими школьниками» называют учащихся 9-11-х классов средней школы. Но поскольку в японской системе образования отсчёт классов на каждом из четырёх этапов ведётся от цифры 1, то в японском понимании это будет полное несовпадение понятий.

Более частое употребление в нашей стране названия «институт» противопоставлено более частому употреблению в Японии слова «университет». Поэтому японское 大学 (№4) соответствует переводу и словом «университет», и словом «институт». Сохраняя фонетическое произношение японских слов (№№ 7-10), следует добавлять разъясняющее их понятие на РЯ и, если есть необходимость, надо склонять именно эти слова-объяснения, а не японские слова, передаваемые с помощью транслитерации.

2. Географическое положение и административное деление Японии

Характерный пример трудного перевода представляет собой иероглифическое словосочетание 都道府県市町村 *тодо: фукэн ситё: сон*. Каждый иероглиф, входящий в эту лексическую единицу, имеет собственный перевод:

- 1.都 *то* столичный округ (Токио),
- 2.道 *до:* район Хоккайдо 北海道,
- 3.府 *фу* округ города Киото и города Осака,
- 4.県 *кэн* префектура (область),
- 5.市 *си*, крупный город,
- 6.町 *тё:* городок, квартал крупного города,
- 7.村 *сон* деревня.¹

Но, при этом, в целом это иероглифическое сочетание переводится как:

¹Составлено, скомпоновано по географической карте Японии 2014 г, 日本地図 日本製 Made in Japan. См. также – 日本Wikipedia, Электронный ресурс на ЯЯ: <https://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC>. (перевод с ЯЯ – автора).

«территория Японии, её районы, префектуры (области), города и посёлки».

Примечательно, что «область» в Японии традиционно на ЯЯ называется словом 県 *кэн* префектура, но избираемый на выборах руководитель такой префектуры переводится на РЯ словом «губернатор» 知事 *тидзи*, а не «префект», как это принято в переводах с французского языка.

Кроме того, к административному делению Японии, относятся и районы *тихо*: 地方 или *тику*地区, расположенные на четырёх крупных островах Хоккайдо北海道, Хонсю 本州 (или Хондо本道), Кюсю九州, Сикоку四国. На острове Хонсю расположено 5 административных районов *тихо*: 地方, остальные три острова одновременно являются административными районами

Хотя географические названия в принципе не переводятся, полезно напомнить студентам также, что иероглиф 州 *сю*: в составе названий Хонсю и Кюсю означает понятие «штат», равноценное административной единице США. Таким образом, Хонсю можно интерпретировать как «основной штат», а Кюсю – как «9 штатов».

Перевод слова 富士山 *Фудзи-сан* в виде традиционного названия на РЯ «гора Фудзияма» является так называемой «ошибкой переводчика», даже двойной ошибкой, которая тянется из старых источников. Слово «гора», по-японски *яма*, стоит после имени собственного географического Фудзи. И получается, что русскоязычное название дважды повторяет это слово и по-японски, и по-русски. Правильный перевод – гора Фудзи.

3. Японская хронология и календарь Японии

Календарь – это система счёта больших промежутков времени, основанная на периодичности видимых движений небесных тел. Хронология в переводе с греческого языка означает «наука об измерении времени». Как вспомогательная историческая дисциплина хронология изучает системы летосчисления и календари различных народов и государств.

Хронология в Японии 年号 *нэнго*: – это официально принятая система летосчисления по годам правления императоров. Её начало, по японской мифологии, относится к 660 г. до н.э. и вся история династии, якобы, не прерывается до сих пор. Но в новой истории это – 4 эпохи:

1868-1911 гг. 明治時代 *Мэйдзи дзидай* эпоха Мэйдзи

1912-1925 гг. 大正時代 *Тайсё: дзидай* эпоха Тайсё:

1926-1988 гг. 昭和時代 *Сё:ва дзидай* эпоха Сёва

с 1989 г. и по настоящее время 平成時代 *Хэйсэй дзидай* эпоха Хэйсэй

При пересчёте, который требуется для европейского читателя, так как все японские

официальные документы (анкеты, договора, включая международные, свидетельства о рождении и смерти и т.д.), необходимо переводить на РЯ, указывая принятую в Европе и России дату, а в скобках сослаться на принятое японское написание.

Например, 2015 год по-японски 27-й год Хэйсэй: 2015-1988=27.

4. Бытовая жизнь Японии: жилище, одежда, питание

В бытовой жизни японцев – в таких её аспектах, как жилище, одежда, питание и кухня – встречается наибольшее количество терминологии, которую трудно перевести и объяснить, если не знаешь смысла этих реалий. Чаще всего при переводе требуется либо описательный перевод, либо метод транслитерации кириллицей в сочетании с экспликацией. То есть требуется написание в тексте перевода транскрипции кириллицей, как чтение в исходном тексте, при сочетании с введением в текст перевода лексической единицы, эксплицитно обозначающей предметную категорию. В частности, термин *нихон рё:ри* 日本料理 переводится не только как «Еда, питание, кухня Японии», но и как «японское блюдо». Оно означает не «тарелку, сделанную в Японии», а «еду, приготовленную по-японски».

5. Культура и театральное искусство

В этом разделе рассматриваются не очень известные в нашей стране аспекты японской культуры: оригами, икэбана, а также театральные виды культуры – Но, Бунраку, Кабуки. (прописные буквы указывают на ударение при произнесении этих слов на РЯ).

Все эти термины в русских текстах изображаются как слова, написанные кириллицей в соответствии с методом экспликации, т.е. с добавлением лексических единиц, характеризующих данный класс японского слова.

Обращаю внимание переводчиков на то, что, если по-русски мы объединяем все виды описываемых здесь видов культуры общим словом «театр», то на ЯЯ каждый из них имеет своё специфическое наименование: *Но: Гаку, Кабуки Дза, Бунраку Гэки*. Их иероглифические изображения в словарях переводятся по-разному:

楽 *гаку* музыка, танец под музыку

座 *дза* – сидение, пребывание (в театре);

劇 *гэки* драма, (театральное) представление.

А вот названия каждого из этих видов театра принято переводить по-разному:

能楽 *но:гаку* классический японский театр Но

文楽劇 *бунраку гэки* .Кукольный театр Бунраку

歌舞伎座 *кабуки дза* Традиционный театр Кабуки

Origami 折り紙 – Искусство сложения фигурок из цветной бумаги

Икэбана・生け花 – Искусство аранжировки срезанных цветов (досл.: Живые цветы).

Прежде всего, о правописании и произношении этих двух уже прижившихся и в русском языке слов. Выделенные в обоих словах, как прописные, буквы А указывают на правильное ударение в них. Кроме того, буква Э во втором слове соответствует произношению японского слова и принятой на РЯ транскрипции Поливанова для японской азбуки.

Искусство оригами распространено в Японии не только среди детей, но и среди взрослых. Обучать детей этому виду складывания из бумаги различных фигурок начинают уже с трёх лет. В стране проводятся соревнования, издаются учебники и пособия по оригами. В нашей стране наиболее знаменитой фигуркой для складывания стала фигурка журавлика *оридзуру* 折り鶴.

По японским поверьям птица журавль является символом долголетия, здоровья и счастья. С его бумажным образом связана одна легенда о девочке Садако 貞子, памятник которой стоит в Парке Мира 平和公園 в городе Хиросима 広島市. Как известно, этот Парк Мира разбит вблизи эпицентра первого атомного взрыва 原爆 гэмбаку (произведённого в конце второй мировой войны американской авиацией 6 августа 1945 г.). Садако было 12 лет, и она была одной из жертв этого взрыва 被爆者. Для того, чтобы придать ей бодрости и попытаться вдохнуть в неё надежду на выздоровление, ей рассказали о древнем поверье про журавликов о том, что если она сумеет сделать тысячу бумажных журавликов 千鶴 сэмбацу, то здоровье к ней вернётся. Девочка поверила и приступила к этому процессу. Но вскоре она поняла, что не успеет и обратилась к другим детям. Откликнулась не только её страна, но и дети из других стран мира стали присылать ей целые гирлянды готовых бумажных журавликов. Памятник, поставленный после её кончины и посвящённый всем детям-жертвам атомной бомбардировки, круглый год стоит, обвешанный подобными гирляндами, которые присылают дети и взрослые со всех стран мира.

6. Немного об истории Японии

Некоторые исторические факты международного и внутривосточного положения Японии требуют более глубокого знания тех терминов, а также некоторых внутривосточных и внутривосточных реалий и фразеологизмов, которые используются в этой сфере. В частности, проблемы Второй мировой войны, связанные с Японией.

Официальным началом второй мировой войны 第二次世界大戦 *дайнидзи сэкай тайсэн* считается 1 сентября 1939 года в Европе на границе между Германией и Польшей.

Очень скоро воюющие страны разделились на два союза 連合国 *рэнго:коку*. С одной стороны – Германия (нацистская ナツイ・ドイツ *наци до:ицу*), Италия (фашистская ファシスト・イタリ *фасисуто итари*), Япония (милитаристская 軍国主義国 *гункокусюгикоку*) и с другой стороны – СССР, Великобритания, США, Франция. Однако среди участников этой войны были и многие другие страны. Например, под мирным договором, подписанным по окончании Второй мировой войны в 1951 г. в Сан-Франциско, стоят подписи представителей 48 государств.

Для каждой из перечисленных выше союзных стран война начиналась по-разному и в разные годы. В частности, для СССР – это нападение со стороны Германии 22 июня 1941 г. и начавшаяся таким образом Великая Отечественная война 国防大戦 *кокубо: тайсэн* и победа 戦勝 *сэнсё:* над Германией 9 мая 1945 г. (или, как подсчитано, война длиною 1412 дней). Для США – это нападение 7 декабря 1941 г. Японии на американскую военно-морскую базу Пёрл-Харбор 真珠湾攻撃 *синдзюван ко:гэки*, атомные бомбардировки 原子爆撃 *гэнсибакугэки* американской авиацией японских городов Хиросима – 6 августа 1945 г. и Нагасаки – 9 августа 1945 г., подписание в 1951 г Сан-Францисского мирного договора サ ンフランシスコ平和条約 *хэйва дзё:яку*. Для Японии фактическим развязыванием мировой войны современными историками рассматривается её нападение на Китай и страны ЮВА в 1930-е годы. В 1931 г. произошёл «инцидент в Маньчжурии 満州事変 *мансю: дзихэн*». Япония ввела свои войска на территорию северно-восточного Китая, создав там «самостоятельное» государство Маньчжоу Го 満洲国 *мансю:коку*. В 1933 г. Япония вышла из состава Лиги наций 国際連盟 *кокусай рэммэй*, предшественницы современной ООН 国連 *кокурэн*. В 1937 г. японо-китайская война разразилась по-настоящему. Но после нападения японской авиации на Пёрл-Харбор уже 8.12.1941 г. Японии объявили войну 宣戦を布告する *сэнсэн о фукоку суру* три европейские державы: США, Великобритания и Нидерланды. Вот с этого момента эту войну в азиатском регионе стали называть Тихоокеанской войной 太平洋戦争 *тайхэйё: сэнсо:*, и вплоть до подписания Японией безоговорочной капитуляции 無条件降伏 *мудзё:кэн ко:фуку* 8 сентября 1945 г. В Японии она называлась также «война за великую восточную сферу процветания 大東亜戦争 *дай то:а сэнсо:*».

7. Проблема «северных территорий»

Этот термин 北方領土問題 *хонпо: рё:до мондай* употребляется японской стороной в отношении Южно-Курильских островов, а именно: острова – Кунашир 国後島 *кунасири* – то:, Итуруп 択捉島 *эторофу* – то:, Шикотан 色丹島 *сикотан* – то:, группы островов

Хабомаи 齒舞群島 *хабомай – гунто*:. При этом японская сторона в своих источниках указывает на то , что группа островов Хабомай и остров Шикотан находятся в районе, который считается находящимся под контролем СССР со времён второй мировой войны. Как раз их принадлежность стала спорной проблемой в отношениях между современной Россией и Японией. А острова Кунашир и Итуруп рассматриваются Японией как составная часть Южных Курил 南千島 *минами Тисима*, которые в период между русско-японской войной 日戦争 *ронити сэнсо*: 1904-1905 гг. и окончанием Второй мировой войны и подписанием в 1951 г. Сан-францисского мирного договора принадлежали японскому государству.²

Можно приводить ещё много примеров безэквивалентной лексики из ЯЯ и национальных реалий и наша задача научить подбору адекватной лексики при переводе на РЯ.

Список литературы

Богоявленская Е.Д. Страноведение Японии. М.: ЗАО «Япония сегодня», 2004. 87 с.

Географическая карта Японии 2014 г, 日本地図, 日本製 Made in Japan. Электронный ресурс на ЯЯ: 日本Wikipedia, <https://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC>. (*перевод с ЯЯ – автора статьи*).

История Курильских островов (сохраняется стилистика и орфография авторов) <http://www.perunica.ru/politika/1948-uslyshit-li-kto-menya.html>. Богоявленская Е.Д., доцент КВЯ ИЛ РГГУ, М., 28.10.2015.

²История Курильских островов. Источник: <http://www.perunica.ru/politika/1948-uslyshit-li-kto-menya.html> (*сохраняется стилистика и орфография авторов – Е.Д. Б.*)

Борис Л.А.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Boris L.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ПРОСТРАНСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
(КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)**

**THE METHODOLOGICAL ARRANGEMENT OF AN INTERCULTURAL SPACE
AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE
(COMMUNICATIVE ASPECT)**

Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранному языку позволяет выявить глубинные несовпадения базовых теоретических знаний студентов как представителей разных культур. Самыми уязвимыми областями знаний являются географические представления о мире, исторические аспекты культурного развития народов и основы языкознания. Методология культурно-релятивистского диалога позволяет при переводе устранить образовательные лакуны и дать представление о системных знаниях на изучаемом языке, улучшив тем самым взаимопонимание в межкультурной коммуникации.

Intercultural communication in the process of learning a foreign language reveals deep mismatch in the basic theoretical knowledge of students as members of different cultures. The most vulnerable areas of knowledge are geographic view of the world, the historical aspects of cultural development of peoples and the basics of linguistics. Methodology of a relativistic-cultural dialogue allows that the translation must to eliminate the educational gaps and give an idea of systematic knowledges in the target language, thereby improving understanding in an intercultural communication.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, геолингвистика, этноцентризм, культурный релятивизм, этнометодологический диалог, нивелировка знаний, академический подход.

Key words: intercultural communication, geolinguistics, ethnocentrism, cultural relativism, etnometodological dialogue, leveling of knowledge, academic approach.

Межкультурная коммуникация (МКК), осуществляемая на университетских занятиях по изучению иностранного языка, является примером наиболее щадящей МКК. Ставя перед собой цель обучить языку и помочь адекватно перевести свои понятия на другой язык, преподаватель не критикует, не высмеивает, не навязывает, а только организовывает пространство диалога «преподаватель – студент» и «студент – студент». Культуру этого диалога можно назвать метаэтнической и металингвистической, поскольку речь идёт не о демонстрации навыков внешних цивилизационных умений, а о культуре высокого воспитания, которая в обыденной жизни зачастую отстаёт от культуры умения. Это отставание ещё И. Кант называл «причиной многих бед человеческих». [Кант, 1980, с. 26.] Мы надеемся, что в академической обстановке данная диспропорция

минимизирована и позволяет производить МКК на высоком уровне, что, как ни странно, позволяет выявить расхождения в базовых, практически априорных, знаниях, до которых можно не добраться, разъясняя национальные, этикетные и исторические стереотипы. Имеются в виду сами собой разумеющиеся (*notum est*) на уровне высшего образования утверждения типа «Земля круглая», «солнце всходит на Востоке» и пр.

Размышляя, к какому разделу языкознания (и языкознания ли) отнести решение данных ситуаций в МКК – к лингвострановедению, лингвогеографии, геолингвистике, интерлингвистике – я пришла к выводу, что, возможно, на материале русской языковой картины мира, эти проблемы можно включить в *геолингвистику*. Но при этом в геолингвистику в широком понимании, если она включает в себя геоцивилизационные аспекты языковой политики, социо- и психолингвистики. [Кузнецов, 1991, с. 47].

Поясню на примерах диалогов из педагогической практики преподавания русского языка и литературы, а также межкультурного личного общения. На лекции по истории русской литературы я столкнулась с открытым непониманием бельгийских стажёров концепции Л.Н. Толстого, изложенной в романе «Война и мир» и основанной, как мы знаем, на изучении, как русских, так и французских исторических документов: «Мы понимаем каждое слово в отдельности, мы понимаем предложения, но мы не понимаем его мысли!». Речь шла о разных способах ведения военных действий с европейской и русской точек зрения, о батальной стратегии и партизанском движении в третьем томе романа. Следующим воплем-вопросом было: «Зачем Наполеон пошёл на Москву, если столица в то время находилась в Санкт-Петербурге? Достаточно было занять столицу?» Ответ есть в самом тексте, когда Л.Н. Толстой, ссылаясь на слова Наполеона, говорит о Москве как об «азиатском сердце России», без взятия которого нельзя считать успешной военную кампанию [Толстой, 1986, с. 212] При словах об «азиатском сердце» оживилась китайско-корейская часть аудитории, которой не приходила раньше мысль о подобном определении Москвы. Я с позиций лектора по литературе объяснила разницу между исторически сложившейся столицей государства и «назначенной» Петром I – на примерах из сочинений А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, но понимания по-прежнему не было. Через несколько недель на семинаре по коммуникации те же студенты вернулись к своему вопросу и на бытовом примере пояснили: «Когда у вас на улице говорят, что это *недалеко*, мы уже заранее понимаем, что нужно идти два-три квартала. Наверное, Наполеон этого не понимал, не думал, что идти так далеко и можно не успеть до зимы». Здесь мы не будем обсуждать европейское представление о русской зиме, а перейдём к вопросу о масштабе.

– Это о-очень далеко, – постоянно слышим мы от коллег в командировках. – От Брно до Праги, от Таллина до Тарту, очень! – Сколько времени это занимает? – Полтора₁₄

два часа. – Мы столько добираемся на работу в Москве. – Вы шутите, это же очень далеко! – Далеко – это самолётом два часа, а два часа на машине – это нормально. – Это по-вашему...

Географическая карта умещается в формате А3 или на экране планшета – как карта Франции, так и России, вопрос о масштабе в юных головах укладывается с трудом, Фонвизин не зря вложил в уста госпожи Простаковой отрицание географии: «Ах, мой батюшка! Да извозчики-то на что ж?» [Фонвизин, 1987, с. 100]. Справедливости ради заметим, что русские студенты в большинстве своём сначала также недоумевают, зачем их мучат географией (а также историей, литературой, языкознанием), если они пришли учиться только (!) иностранный язык или два. Окончательно сомнения относительно необходимости этих предметов рассеиваются только после многолетнего использования иностранного языка. Так, мой однокурсник (филологический факультет МГУ) рассказывал о путешествии с дочерьми во Францию в 2010-м году. У всех троих беглый французский, неделя завершалась экскурсией по Парижу, в субботу планировалось вернуться домой, отдохнуть и в понедельник пойти на работу/в школу. Но в четверг началось извержение вулкана в Исландии³, а к субботе стало понятно, что воздушное сообщение быстро не наладится, и их ждёт много утомительных суток в аэропорту. Тогда отец принял решение сдать билеты и добираться поездом. Однако прямых маршрутов не было, а на вопрос «Как быстрее добраться из Парижа до Москвы?» начальник ж/д вокзала ответил вопросом: «А это где?» – «Давайте я вам покажу на карте». Развернули самую большую карту европейских железных дорог, которая в восточном направлении простиралась до... Варшавы. То есть, в европейском обывательском представлении нашей страны нет. Но участники данной МКК не потеряли присутствия духа, а нашли оптимальный маршрут, всего с двумя пересадками, до Варшавы. «Ну а поляки-то дорогу на Москву знают!» – эпично закончил повествование рассказчик. Отдавая себе отчёт в двусмысленности этой фразы, хочу добавить, что мы с ним тут же затеяли дискуссию о том, стоит ли обходить в лекциях по истории или литературе для иностранцев острые моменты: война с поляками 1612-го года, вереница самозванцев на российском престоле, включение Польши в состав Российской империи и проч. И если историки вполне могут сухо изложить факты вне оценочного дискурса, то литераторам сложнее. Так, «Стихи о советском паспорте» Владимира Маяковского (1929), в которых есть строчки:

Глазами доброго дядю выев,
не переставая кланяться,
берут,

³Извержение вулкана Эйяфьядлайёкюдль (2010) <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

как будто берут чаевые,
паспорт американца.
На польский –
глядят, как в афишу коза.
На польский –
выпяливают глаза
в тугой
полицейской слоновости –
откуда, мол,
и что это за
географические новости?
[Маяковский, 1986, с. 75]

– такие стихи мы по соображениям толерантности не только не комментируем, но даже не цитируем. Хотя может быть и напрасно, поскольку знакомство с отрицательными сторонами взаимоотношений и пространственно-временных координат все равно является знакомством.

Так «тот самый Мюнхгаузен» был одним из представителей немецкой диаспоры, встречавших будущую Екатерину II на русской границе, чтобы помочь ей осуществлять МКК. Сказки ему приписали значительно позже, но по рассказам как раз о России. Мы с удивлением, но не возмущением, читаем упоминания о «странных русских», которые слишком много моются и расточительно используют воду, в мемуарах Александра Дюма-отца. Или, например, Джером К. Джером, который в 1899 году посетил Россию и свои впечатления описал в статье «Русские, какими я их знаю», изданной в 1906 году на русском языке под названием «Люди будущего». Эссе заканчивается очень лестным пассажем:

«Русская история насчитывает за собой около трёхсот лет. Мне кажется, что русские превзойдут нас. Их энергия, смыслённость, когда они прорываются наружу, изумительны. Я знал одного русского, изучившего китайский язык в шесть месяцев. Английский! Да что говорить о нем, они выучивают его во время разговора с вами. Дети играют в шахматы и на скрипке, ради своего удовольствия. В общем, мир будет доволен Россией, когда она приведёт себя в порядок» [Дж. К. Джером, 2001, с. 212].

Мы легко отнимаем триста лет и понимаем, что история России для Дж. К. Джерома началась примерно с Ивана Грозного (known as Ivan the Terrible), то есть для него этот царь первый, хотя для нас – Иван Четвёртый. Но всё-таки – это точка понимания, точка зрения и точка отсчёта МКК в разговоре с представителями британской культуры.

Точки зрения могут отличаться до полной своей противоположности. На картах, нарисованных в странах Южного полушария Земли, Россия выглядит несколько иначе, нежели на привычных нашему глазу. Коллега из Болгарии (а в этой стране, как известно, даже кивают наоборот, т.е. нарушены и невербальные ориентиры с нашей точки зрения) недавно задала мне вопрос: «Как понимать встречающиеся в русских словарях пометы «южнослав.»? – и была очень довольна моим ответом со ссылками о том, что это пласт церковнославянской лексики, привнесённой в восточнославянские языки со вторым южно-славянским влиянием со стороны современных Болгарии и Македонии. Коллеги из Баку, Тбилиси и Еревана, далеко не всегда осуществляя успешную МКК между собой, по крайней мере, сходятся в одном: «Никакое мы не Закавказье, это русская точка зрения. Мы – Южный Кавказ!» И возможно, поэтому в статье Википедии, озаглавленной «Закавказье», далее идёт: «Южный Кавказ – геополитический регион, расположенный на границе Восточной Европы и Юго-Западной Азии, лежащий к югу от главного, или водораздельного хребта Большого Кавказа. К Закавказью относятся и т.д...»⁴. Однако последний пример можно также отнести к проявлению этноцентризма, который мешает успешной МКК. По Г. Малецке, для этноцентризма характерны следующие две особенности: 1) родная культура воспринимается как нечто само собой разумеющееся;

2) родная культура воспринимается как заведомо превосходящая культуры других народов. Таким образом, этноцентризм связан с чувством собственного культурного превосходства». [Языковая личность, 2000, с. 17] Соответственно, возвеличивание собственного культурного стандарта противоречит основному тезису современной общественной и политической этики о равенстве всех людей. В противовес ему в теории МКК появилось встречное понятие – «культурный релятивизм», согласно которому культуры нельзя подвергать оценочному сравнению: не существует высокоразвитых или недоразвитых культур. Этот метод «представляет собой попытку объективного анализа различных обществ или культур без использования ценностей одной культуры для вынесения суждений о другой. Предпочтительный способ достижения этой цели – описание практик данного общества с точки зрения его членов» [Акберкромби, 2004, с. 315].

Культурный релятивизм является весьма желательной характеристикой языковой личности, в особенности личности переводчика, создаёт необходимые исходные предпосылки для взаимопонимания в процессе МКК, но при этом предъявляет высокие требования к среднестатистическому человеку, лишая его привычных ценностных ориентиров. Заметим, что люди из одного круга общения, принадлежащие к одной

⁴ ru.wikipedia.org/wiki/Закавказье

культуре и говорящие на одном языке, далеко не всегда могут понять друг друга. Поэтому важно определить чёткие правила успешной коммуникации для студенческого сообщества. Достаточно последовательно они изложены лингвистом и философом Гербертом Полом Грайсом:

1) правило количества – высказывание должно быть достаточно информативным:
а) сообщение должно быть информативным, насколько это необходимо; б) сообщение не должно быть излишне информативным;

2) правило качества – высказывание не должно быть ложным:

а) не говори того, что считаешь неверным; б) не говори того, что ты плохо знаешь;

3) правило релевантности — высказывание должно быть по существу;

4) правило модальности — высказывание должно быть ясным, недвусмысленным, кратким и упорядоченным: а) избегай неясности; б) избегай двусмысленности; в) будь краток; г) говори по порядку [Грайс, 1985, с. 67].

Эти правила служат основанием успешной МКК. В своё время я делала доклад о пользе обучения иностранному языку студентов разных возрастов, с разным уровнем подготовки и из различных культур – это факторы, расширяющие монокультурные представления и заметно увеличивающие процесс усвоения лексики [Борис, 2014, с. 112-116]. В таких группах подготовка к МКК проводится путём этнометодологического диалога. Этнометодология – течение, возникшее в 1960-х годах в американской социологии под лозунгами отказа от излишнего теоретизирования и априорных схем и приверженности эмпирическому материалу. Согласно заявленной цели, исследователю следует имитировать процедуры, выполняемые рядовыми представителями культурно-этнической группы, пытаться понять социальное взаимодействие с позиций такого «обычного человека». Анализ бытового диалога – приложение этих общих принципов этнометодологии к языковому взаимодействию. Одной из ключевых работ, положивших начало анализу бытового диалога как чётко очерченному направлению, стала статья Дж. Сакса, Э. Шеглоффа и Г. Джефферсона «Простейшая систематика чередования реплик в разговоре» (1974). Изначально разработанный социологами, анализ бытового диалога приобрёл популярность среди лингвистов.

Привожу примеры простых этнометодологических диалогов:

1. – Вы из какой страны?

– Из Бельгии. Знаете?

– Да, знаем. А мы из Арабских Эмиратов.

– Интересно. У нас демократическая страна. А у вас? Э-э, тирания?

– Нет. Монархия.

– А как вы живёте?

– Мы хорошо живём. Сейчас расскажем. В цифрах.

2. – Четыре жены – это хорошо.

– Я так не думаю.

– Одной женщине трудно вести хозяйство, кормить детей, ухаживать за мужем.

– Тогда и четверо мужей – хорошо. Одному трудно работать, воспитывать детей, ухаживать за женой.

– Ты можешь себе это представить?

– С трудом. И несколько жён тоже с трудом. Теоретически могу. Практически – нереально.

3. – Сколько тебе лет?

– Девятнадцать.

– И мне девятнадцать, по-вашему. Ты совершеннолетняя? Или у вас с двадцати одного?

– Да, совершеннолетняя. С восемнадцати. А у вас? Замуж уже можно?

– Тоже в восемнадцать совершеннолетняя. Только замуж с двадцати. Ты уже можешь водить машину?

– Могу. Ещё покупать алкоголь, сигареты и курить марихуану.

– Я тоже могу алкоголь и сигареты. Наркотики нельзя. Сейчас найду слово... Казнят.

– Людмила Алексеевна, а что можно в России в восемнадцать?

Это начальный этап спокойной МКК, поднимающей достаточно острые темы. Со временем темы и уровень анализа усложняются. В группах с типологически различными языками это происходит подчас быстрее, чем в группах с моноэтническим составом (а следовательно, с единым родным языком), в которых существуют помехи фонового уровня, например, подсказки на родном языке, в то время как в первом случае – только на изучаемом. Близкородственные языки дают очень высокую степень интерференции, с этим сложнее работать, чем с кардинальными противоположностями. И ещё степень родства языков, генеалогическая и типологическая близость могут быть, как осознаны и привлечены учащимися в качестве вспомогательного средства, так и сознательно или подсознательно отвергнуты. Например, арабская группа, изучая индоевропейскую семью языков, с лёгким интересом восприняла информацию о родстве немецкого и английского, финского и венгерского, русского и украинского – при этом рассуждая о несовпадающих с родством политических взаимоотношениях. Но найдя в семитской языковой семье арабский, а чуть дальше иврит, они были возмущены: «Они не родственники нам!»

«Речь не идёт о кровном родстве, всего лишь о языковом в сравнении с остальными мировыми языками» – «Всё равно!».

Коллеги-языковеды помнят недавнее прошлое, в котором последовательно прекращали исследования по германо-славянским, затем балто-славянским языковым соответствиям. Возможно, в свете последних политических событий будет поставлено под сомнение и родство восточнославянских языков. Однако университет должен оставаться оазисом фундаментальных академических знаний, а признак истинности – обязательной принадлежностью высказывания образованного человека. Функция перевода, как в процессе обучения, так и непосредственного общения, – это нивелировка общих базовых знаний, устранение безосновательных преувеличений и заполнение когнитивных лакун, связанных с особенностями геополитического и этнопсихологического развития индивидуума; и все это в совокупности является залогом успешного творческого человеческого общения.

Список литературы

- Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.* Социологический словарь. М.: Экономика. 2004.
- Борис Л.А.* Разнородные составы групп в методике обучения иностранному языку. // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте. Киото, 2014. 707 с.
- Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М, 1985.
- Джером К. Джером.* Трое в лодке. (Б-ка мировой лит.) СПб.: ООО Издательский дом «Кристалл», 2001.
- Кант И.* Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. 526 с.
- Кузнецов С.Н.* Краткий словарь интерлингвистических терминов // Проблемы международного вспомогательного языка. М.: Наука, 1991. 263 с.
- Маяковский В.В.* Избранные стихи. Проза. Драматургия (Школьная библиотека). М.: Просвещение, 1986. 274 с.
- Толстой Л.Н.* Война и мир. В 4 т., т. 3, М.: Правда, 1986. 430 с.
- Фонвизин Д.И.* Бригадир. Недоросль. Сатирическая проза. М.: Советская Россия, 1987. 269 с.
- Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. 228 с. С. 17.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ МЕЖДОМЕТИЙ

SYNTACTIC FUNCTIONS RUSSIAN AND CHINESE INTERJECTIONS

В статье анализируются синтаксические функции междометий в китайском и русском языках, а также рассматриваются их сходства и различия. Актуальность данной проблемы лежит как в плоскости теоретической лингвистики, так и в плоскости практического применения языка. Знание о функционале китайских междометий, а также об их сходствах и различиях с русскими междометиями даёт возможность произвести более качественный перевод с одного языка на другой, а синтаксические особенности китайских междометий, выявленные в статье, помогут изучающим китайский язык понять роль междометия в предложении. Важная роль в статье отводится сравнению свойств синтаксической функциональности русских и китайских междометий на примере отрывков из литературных произведений. Также рассматривается общее положение междометий в группе частей речи как китайского, так и русского языка, и кроме того затрагивается проблема определения междометия как самостоятельной части речи.

The article analyzes the syntactic functions of interjections in Chinese and Russian, as well as discussed their similarities and differences. The relevance of this article is located in the plane of theoretical linguistics, and in the plane of the practical application of the language. Knowledge of the functionality of Chinese interjections, as well as their similarities and differences with the Russian interjections, makes it possible to produce a high-quality translation from one language to another, and syntactic features of Chinese interjections identified in this article will help to learn Chinese to understand the role of interjections in the sentence. An important role is given in the article compared syntactic functionality Russian and Chinese interjections, on the example of excerpts from literary works. It also discusses the general situation of interjections in a group of parts of speech as the Chinese and Russian language, and also addresses the issue of the definition of interjections as a separate part of speech.

Ключевые слова: функции, междометие, синтаксис, китайский, русский, язык.

Key words: function, interjection, syntax, Chinese, Russian, language.

В китайском языке междометие не оказывает практически никакого влияния на саму структуру предложения, однако функции междометия затрагивают синтаксис, построение конструкции. Выделяются три основных синтаксических функции междометия в китайском языке:

1. Междометия в китайском языке могут образовывать отдельные предложения, причём эти предложения не являются обычным обособлением второстепенной части речи. Подобные предложения обычно встречаются в диалогах и могут быть как вопросительными, так и восклицательными. Когда междометие выступает в роли самостоятельного предложения, то оно может выполнять все синтаксические функции.

Помимо этого, подобные междометия имеют независимый тон и с семантической точки зрения выражают относительно полное значение.

Например,

— 我的好孩子，别打岔，你真的准备跟你妈妈回上海么？(wo de hao hai zi, bie da cha, ni zhen de zhun bei gen ni ma ma hui shang hai me?)

— 嗯！(en!)

— Дорогой, не перебивай, вы действительно готовы с мамой отправиться обратно в Шанхай?

— Эи!

哈！哈！你相信了？(ha! ha! ni xiang xin le?) — Ха! Ха! Ты поверил в это? (叶圣陶《古代英雄的石像》Е шэнтао «Древняя статуя героя»);

— 我说的话他都听见了吗？(wo shuo de hua ta dou ting jian le ma?)

— 嘘！(ху!)

— он всё услышал, что я сказала?

— Сюй!

«嘻!» 另一块石头忍不住，出声笑了(«xi!» lin yi kuai shi tou ren bu zhu, chu sheng xiao le) — «Ху!» Другой кусок камня, не могла сдержаться, засмеялась (叶圣陶《古代英雄的石像》Е Шэнтао «Статуя героя в древности»).

Китайские междометия занимают относительно стабильную позицию в составе предложения. Подавляющее большинство междометий употребляются в начале предложения, а также в середине, однако крайне редко встречаются в конце предложения. Обычно междометия выделяются восклицательным знаком или запятой, это унаследовано из традиций древнего китайского языка.

Ма Цзяньчжун в своей работе «Ма ши вэнь тун» обозначил положение междометия в синтаксической структуре и писал, что междометие – это эмоциональные восклицания человека, поэтому междометие не зависит от порядка слов.

Например:

哈，还真不简单。(ha, hai zhen bu jian dan.) — Ха, не просто так.

啊？你说什么？(a? ni shuo shen me?) — А? Что ты сказал?

啧啧，你的衣服真好看！(ze, ze, ni de yi fu zhen hao kan) — Джэ, джэ, твоя одежда очень красивая!

我们这儿，哈，就属你最聪明。(wo men zher, ha, jiu shuo ni zui cong ming) — Среди нас, ха, ты самый умный.

«饥寒交迫，哎！— 什么时候才有好转呢？»(ji han jiao po, ai! shen me shi hou cai you

hao zhuan ne?) – «Страдать от голода и холода, эй! – когда это стало к лучшему?»

亲爱的, 哎, 这也是没有办法的办法呀。(qin ai de, ai, zhe ye shi mei you ban fa de ban fa ya.) — Дорогая, эй, у нас нет другого выхода.

又到了周一了, 唉! (you dao le zhou yi le, ai!) – Опять понедельник, эй!

你走运了, 哼! (ni zou yun le, heng!) – Тебе везёт, хен!

我怎么会碰到你这样的无赖, 呸! (wo zen me hui pen dao ni zhe yang de wu lai, pei!)
– Почему я встретил такого хулигана как ты, пэй!

2. Междометие может использоваться в качестве вводного слова, а также может стать частью структуры предложения, для того чтобы выразить эмоциональную оценку говорящего о предмете разговора.

Например, в русском языке:

Вон та средняя, ух, прытка в работе.

А в китайском языке:

即使我就算把韩国卖了, 唉, 我是卖了一笔大价钱的啦。(ji shi wo jiu suan ba han guo mai le, ai, wo shi mai le yi bi da jia qian de la.) — Даже если бы я продавал Корею, эй, я бы и то продал за большую цену (郭沫若《沫若》)。

3. В китайском языке междометие является достаточно гибким синтаксическим элементом и может использоваться в составе предложения. Несмотря на то, что междометия могут использоваться как самостоятельные члены предложения, те междометия, которые подражают голосу говорящего, могут выполнять функцию обстоятельства, определения или сказуемого.

Например,

а) Междометие в китайском языке может выполнять функцию глагола-сказуемого. Это, в основном, относится к позиции междометий в центре предложения и связано с синтаксическими особенностями китайского глагола.

Это наиболее распространённые в составе предложения функции китайских междометий. Например,

...她笑了起来呸了一口要走。(ta xiao le qi lai pei le yi kou yao zou) — ...Она засмеялась, «тьфу» и хотела уйти. (李劫人《劫》)。

我哼了一声, 心里终究有一丝遗憾, 没有见着隔壁的房客。(wo hen le yi sheng, xin li zhong jiu you yi si yi han, mei jian zhe ge bi de fang ke) – Я фыркнул, в душе все же не было ни малейшего сожаления, что я не видел соседнего жителя. (《隔壁的房客》 соседний жилец)

б) выполняет функцию обстоятельства. Например,

蔡大嫂也嘖嘖贊道好鮮。(cai da sao ye ze ze zan dao hao xian.) – Тётя Цай тоже **цэ-цэ** хвалила, что очень вкусно. (李劫人Ли Дежен)

黑氏呸地吐一口, 将他掀出店门, 门也随之关个严实。(hei shi pei di tu yi kou, jiang ta xian chu dian men, men ye zui zhi guan ge yan shi.) – Женщина Хей наплевала **«тьфу»** и выгнала его из магазина, дверь также плотно закрыла. (《天狗》 небесный пёс)

с) выполняет функцию дополнения. Эта ситуация является менее распространённой в китайском языке. Иногда междометие используется как дополнительное объяснение сказуемого, т.е. обстоятельство состояния.

刘东方又惊又喜, 一连声说**«哦»**! (liu dong fang you jing you xi, yi lian sheng shuo «o»!) – Лю Донгфан приятно удивлён, несколько раз сказала **«о»**!

鸿渐惊疑得忍不住叫**«咦»**全想来这就是赵辛媚信上所说的**«要事»**了。(hong zhan jing yi de ren zhu bu jiao «yi» quan xiang lai zhe jiu shi zhao xin mei xin shang suo shuo de «yao shi» le.) — Хонг Цзянь удивительно кричал **«Ий»** и всё вспоминал, **«что-то важное»** о котором Чжао Синьмэй говорила в письме.

d) выполняет функцию постпозиционного определения сказуемого. Междометие используется как постпозиционное определение сказуемого очень редко.

她吓得**«啊»**了一声。(ta xia de «a» le yi sheng.) – она испугалась, **«ах»**.

小明突然肚子痛, 痛得直**«哎哟»**。(xiao ming tu ran du zi teng, teng de zhi ai you) – Сяомин внезапно почувствовал боль в животе, и кричал от боли **«эйю»**.

e) выполняет функцию определения.

听到我的一声高声的**«啊»**的应声之后, 她就涨红了脸, 撒开了手, 大笑着跑了。(ting dao wo de yi sheng gao sheng de «a»de ying sheng zhi hou, ta jiu zhang hong le lian, cai kai le shou, da xiao zhe rao le.) — Услышав мой громкий крик **«а»** при падении, она покраснела, взмахнула рукой, убежала, смеясь. (郁达夫Ю дафу)

Ещё одной синтаксической особенностью китайских междометий является то, что для усиления стилистического эффекта используется редупликация, однако междометия могут повторяться только полностью, то есть, если междометие состоит из двух иероглифов, то повторяются оба иероглифа. Например,

哎呀, 哎呀! 真疼呀! (ai ya, ai ya! zhen teng ya!) – **Эйя, эйя! Слишком больно!**

哇塞! 哇塞! 这里真的很漂亮! (wa sai! Wa sai! zhe li zhen de hen piao liang!) – **Васай! Васай! Какие красивые места!**

Мнения лингвистов о синтаксической функции междометия расходятся, и пока нет однозначного определения их грамматической природы. Следует сказать, что наиболее тщательно вопрос о синтаксической функции междометия был разработан в работе

«Синтаксис» академика А.А. Шахматова, в которой впервые была предпринята попытка всесторонне осветить проблему русских междометий с грамматической точки зрения.

Шахматовым была внесена некоторая ясность в синтаксическую природу междометий. Для этого учёный наметил внутри класса междометий отдельные группы, а также занимался изучением различных типов междометных предложений. А.А. Шахматовым допускалось, что междометия могут быть синтаксическим центром предложения⁵, а также подчёркивалась близость междометий к классу глаголов. Обосновывалось это характерным для русского языка употреблением междометий в роли эквивалентов глагола.

Говоря о синтаксической функции междометия в русском языке, следует упомянуть издание «Русская грамматика», (1980), в которой междометия определяются как класс неизменяемых слов, служащих для нерасчленённого выражения чувств, ощущений, душевных состояний и других (часто произвольных) эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность [Шведова, 1980, с. 732]. В русском языке к основной синтаксической особенности междометий можно отнести то, что междометия в составе предложения держатся относительно обособленно от других слов, но могут выступать в роли самостоятельных предложений. Например,

От удивления мог произнести только один звук: «О!» (Куприн);

«Эхма!» – презрительно воскликнул Лунев (Горький).

Ещё одна функция продуктивная междометия в русском языке – это функция модального компонента предложения. Данная функция выполняется двумя способами. Первым способом будет употребление междометия в виде вводного слова, например:

Терпение начинает мало-помалу лопаться, но вот – ура! – слышится звонок (Чехов);

Поскользнулась. И бац! – растянулась (Блок).

Ко второму способу относится ситуация, в которой модальную функцию междометия практически невозможно разграничить с общим значением предложения, например: *Ах годы-годы!; Ах как приятно!; Ах как жалко!; Ох и красота!, Ах она змея!; Ох уж эти мне родственники!; Ох как стыдно!; Ой как кольнуло!; Эх ты житье-бытье!; Эх и песня!; Вишь, как ругается!*

Ещё одной функцией русского междометия является интенсификация. Суть данной функции раскрывается в усилении качественного или количественного признака, который выражен какой-либо знаменательной частью речи и может проявиться в синтаксической позиции в зависимом предложении, например,

⁵Мещанинов И. И. Члены предложения и части речи. М.-Л., 1945, с. 295.

В старину свадьба водилась не в сравнение нашей. Тётка моего деда, бывало, расскажет – люли только! (Гоголь);

*Вот и прошлый год был такой неурожай, что **боже храни!** (Гоголь);*

или будучи употреблённым в акцентирующей функции, междометие становится расположено перед словом, которое обозначает сам признак, например,

***У!** какая сверкающая, чудная, незнакомая земле даль! (Гоголь);*

***У!** какая образина! Волосы – щетина, очи – как у вола (Гоголь).*

Следующей функцией междометия в русском языке является возможность в некоторых случаях проявлять себя в роли члена предложения, однако это нельзя назвать собственной синтаксической функцией данного элемента. Такая возможность появляется тогда, когда междометие занимает позицию того или иного компонента предложения, и обычно возникает тогда, когда междометие заменяет собой какую либо словоформу: *Она всё **ох** да **ох**; Характер у него **ой-ой-ой**; Народу – господи **боже мой!**; Дела – **увы** и **ах!**; Доходы – **ну!**; Сказал бы «**ох**», да не велит бог (старая посл.); Обманывает век, а живёт всё **эк** (старая посл.)*

В некоторых случаях возникает функциональное взаимодействие междометий и противительных союзов, таких как: *но, ан, ан нет, ан глядь*. Например,

*Ты можешь поступать, как знаешь, **но – имей в виду**, что...;*

*Тут бы обедать идти и спать завалиться, **ан нет!** — помни, что ты дачник (Чехов);*

*Что занимаюсь философией да иной раз нет времени, так уж я и не отец? **Ан вот нет же, отец! Отец, черт их поберу, отец!** (Гоголь);*

***Ай-ай!** как изба настудилась! Торопится печь затопить, **Ан глядь** – ни полена дровишек (Некрасов).*

Значения междометия в русском языке могут быть усилены полным повторением самого междометия или же повторением гласной в его составе, например,

***Ай, ай,** – сказал полицейский, – дело, кажется, скверное! (А.Н. Толстой);*

*Болеет, **ай-ай-ай**, какая беда, – сказал Гетманов, зевнул, махнул рукой. (Гроссман) Мухтар, **фу!***

***Фу-у-у!** Какая невкусная каша!*

Междометия в русском языке как языковые явления, в своей основе лежащие за пределами частей речи, проходят через процесс постепенного перехода из морфологии в синтаксис. В итоге междометия оказываются и вне синтаксиса словосочетания, и вне синтаксиса предложения. А.М. Пешковский в своей работе «Русский синтаксис в научном освещении» в главе «О словах и словосочетаниях, не образующих предложений» пишет об этом явлении следующие: Междометия – это знаки чувствований, а не представлений

Все остальные слова языка (кроме однородных в этом отношении с междометиями побудительных слов) – знаки представлений. Таким образом, вступить в какие-либо отношения с другими словами языка эти слова не могут. Выразить же самостоятельно сказуемость они способны наименее из всех описанных здесь разрядов, так как сказуемое есть, прежде всего, слово-представление, осложнённое выражением процесса мысли⁶.

Рассмотрев функции русских и китайских междометий и выявив некоторые синтаксические особенности, можно говорить о том, что, несмотря на разные языковые семьи, синтаксические функции анализируемых элементов в обоих языках идентичны. Во-первых, одно из важнейших сходств – это возможность междометий выступать в роли самостоятельных предложений. Во-вторых, китайские и русские междометия при использовании в качестве вводного слова являются частью структуры предложения, что необходимо для того, чтобы выразить эмоциональную оценку говорящего относительно того, что он сказал. В-третьих, несмотря на то, что междометия в русском и китайском языках используются как самостоятельные части речи, иногда междометия все-таки могут быть близки к другим частям речи, например, глаголу, выполняя в предложении его функции, что говорит о гибкости междометия как части речи в обоих языках. Одним из самых ярких различий между междометиями в русском и китайском языках является редупликация междометий. В китайском языке редупликация служит прежде всего для усиления эффекта от возгласа, междометие в этом случае может повторяться только полностью. В русском же языке междометие может повторяться как полностью, так и дублировать последнюю гласную. Ещё одно отличие отражает положение междометий внутри предложения. В русском языке междометие, как правило, расположено в начале или в конце предложения, изредка междометие можно встретить в середине конструкции. В китайском же языке междометие часто бывает расположено как в начале или в конце, так и в середине предложения.

Список литературы

- Ван Ли 王力 Теория китайской грамматики 《中国语法理论》, Тайбей, 1987. 374 с.
Виноградов В.В. Русский язык, М., 1974. 785 с.
Востоков А.Х. Русская грамматика. С-Пб., 1852. С. 191-192.
Горнфельд А.Г. Новые словечки и старые слова. Петроград, 1922. 284 с.
Греч Н.И. Практическая русская грамматика. С-Пб., 1834. 219 с.
Ли Цзиньси 黎锦熙 Новая китайская грамматика 《新著国语文法》, Пекин, 1924. 327 с.
Ма Цзяньчжун 马建忠 Ма ши вэнь тун 《马氏通文》, Шанхай, 1924.
Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи, М.-Л., 1945, 295 с.
Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении, М.: 1938. 411 с.
Потебня А.А. Из записок по русской грамматике, т. 4, Л., 1941. 190 с.

⁶Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938, с. 372 [411]. Ср.: Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1927, вып. 2, с. 100 [507].

Шахматов А.А. Синтаксис русского языка, вып. 1, Л., 1925. 318 с.
Шахматов А.А. Синтаксис русского языка, вып. 2, Л., 1940. 507 с.
Шведова Н.Ю. (гл. ред.) Русская грамматика, Т. 1. М., 1980. 743 с.

***ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО
ПРИБОЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРЕ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА (НА
ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)***

***USE OF THE GAME FORMS OF EDUCATING AS A MEANS OF ATTACHING
OF STUDENTS TO CULTURE OF THE COUNTRY OF THE STUDIED LANGUAGE (ON
THE EXAMPLE OF SPANISH LANGUAGE TEACHING)***

Целью данной статьи является рассмотрение нескольких примеров использования на практических занятиях испанского языка игровых форм как дополнительного средства приобщения к культуре Испании студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Филология».

Предпринимается анализ трёх аудиторных мини-игр, объединённых темой «Окружающая среда». При разработке и выборе игр были учтены результаты анкетирования студентов, количество часов, отведённых на практические занятия, объём материала, количество людей в группе, общий уровень владения языком и невозможность полностью погрузиться в среду изучаемого языка.

Были разработаны три разные по форме и количеству участников игры. Первая игра под условным названием «Cinco contenedores» («Пять контейнеров») относится к категории индивидуальных игр, вторая игра «Reciclaje» («Повторное использование»), предполагает состязание двух или трёх групп, а третья игра «EcoCasa» («Эко-дом») относится к разряду коллективных игр.

Отмечаются такие черты игровых форм как способность к уменьшению напряжения, развитие способности работать в команде, удовлетворение потребности в творческом самовыражении, а также помощь в усвоении лексического, грамматического и экстралингвистического материала.

Демонстрируется, как игры помогают познакомить студентов с особенностями культуры Испании и испанского менталитета, способствуют развитию социокультурной компетенции и готовят студентов к продуктивному осуществлению межкультурной коммуникации.

The aim of this article is to consider the several certain examples of using the game form for further initiating to the Spanish culture on the practical classes of Spanish for the Bachelor students of the «Philology» department.

Here the analysis of three classroom mini games joint by the theme «The Environment» is undertaken. In the developing and selecting of these mini games were considered the results of the survey of students, the number of hours given to the practical classes, the volume of the material, the number of people in the group, the overall language level and the lack of ability to fully immerse into the language.

Three games differing by the number of participants and in form were elaborated. The first one called on probation «Cinco contenedores» («The Five Containers») is categorized as an individual game, the second game «Reciclaje» («The Recycling») suggests the competition between two or three groups, and the third one «EcoCasa» («The EcoHouse») belongs to the category of collective games.

Such features of the game forms are matched as the ability to the stress reduction, development of the team working, gratification of the creative self-expression, and also the help in assimilation of the lexical, grammatical and extralinguistic material.

It is displayed that the games help in acquaintance with the cultural peculiarities of Spain and Spanish mentality, further the development of sociocultural competence and prepare the students

for the productive realization of the cross-cultural communication.

Ключевые слова: игровые формы, обучение испанскому языку, культура страны изучаемого языка, межкультурная коммуникация.

Key words: the game form, Spanish teaching, the culture of the country of studied language, the cross-cultural communication.

Процессы глобализации, повышение мобильности населения практически всех стран мирового сообщества, стремительно меняющиеся политические и социальные условия актуализируют вопросы налаживания продуктивного и взаимовыгодного диалога культур. Ситуации формального и неформального взаимодействия представителей разных народов и стран выдвигают на первый план требования к знанию истории и традиций собственной страны и способность уважать и понимать инокультурные традиции и особенности менталитета представителей других культур.

Интерес российских студентов к изучению иностранных языков и к общению с представителями других культур, а также интеграция России в мировую образовательную структуру и переход к компетентностному подходу в образовании делают актуальной проблему развития коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся в процессе обучения иностранному языку в российских образовательных учреждениях.

Существует множество способов пробуждения у студентов интереса к культуре страны изучаемого языка: просмотр образовательных видеоматериалов, чтение статей про культуру, традиции и быт страны, прослушивание традиционных и современных песен, заграничные стажировки и т.д. Мы подробно остановимся на методе использования игровых форм на практических занятиях испанского языка как одном из средств приобщения студентов к культуре страны изучаемого языка (Испания) и, как следствие, развития социокультурной компетенции.

Под социокультурной компетенцией, которая входит в состав коммуникативной компетенции, мы, вслед за В.В. Борщёвой и Е.В. Розановой, будем понимать «комплекс социокультурных знаний о национальных особенностях страны изучаемого языка, умений строить своё речевое и неречевое поведение в соответствии с данными особенностями и личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять межкультурное общение» [Борщёва, Розанова, 2013, с. 23].

Как известно, интерес к изучению игры и к использованию игровых форм в процессе обучения имеет давнюю историю. Ещё в Древней Греции в школьное образование повсеместно включали игры с соревновательным элементом. Изучением игры занимались многие философы, социологи и психологи (Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт). Как педагогическое явление игру одним из первых классифицировал теоретик

дошкольного воспитания Фридрих Фрѐбель, игра являлась центром его педагогической теории. Немецкий психолог К. Гросс предпринимает попытку систематического изучения игры, называя её изначальной школой поведения.

В отечественной практике игровой метод обучения рассматривался во многих научных работах (С.А. Бизяева, Т.А. Китайгородская, К.Г. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, А.В. Петровский, Т.В. Рогова, М.Н. Скаткин, Н.Н. Страздас, И.Ю. Шехтер и другие). Разработке и теоретическому обоснованию методической классификации игровых форм интенсивного обучения иностранному языку посвящена кандидатская диссертация Е.Г. Розановой, которая предлагает при выборе той или иной игры руководствоваться уровнем овладения коммуникативной компетенцией и уровнем управления речевой деятельностью студента. Исследователь выделяет несколько классов (психотехнические игры, ролевые игры, игровые постановки, игры-тесты, игры на тренировку языковой компетенции) и подклассов игр (активизирующие, тонизирующие, грамматические, лексические, фонетические, языковые, речевые, творческие конкурсы, игровые шоу и др.), а также разделяет игры по функциям в обучении (развивающая, эстетическая, развлекательная, творческая, коммуникативная и другие функции) [Розанова, 2000, с. 82].

Е.И. Пассов, анализируя игровые формы как средство обучения иностранному языку, отмечает следующие черты, присущие играм: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированность деятельности; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение процессом обучения. Рассматривая применение игровых форм на практических занятиях, он отмечает следующие цели: формирование определённых навыков; развитие определённых речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций; запоминание речевого материала [Пассов, 1991, с. 38].

В методике принято классифицировать игровые формы по численности участников (выделяются индивидуальные, групповые, коллективные игры, а также игры в диадах и триадах), по месту проведения (аудиторные, внеаудиторные, выездные и экскурсионные), по времени проведения (большие, средние, малые, мини-игры). По функционально-целевому назначению игры можно разделить на диагностические, ролевые, контрольные, деловые, развивающие, познавательные и др. По структурно-композиционному построению игры бывают жёстко запрограммированными либо с адаптивным построением [Бизяева, 2007, с. 109-110].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А. Н. Щукина

игры по иностранному языку классифицируются следующим образом: по цели (языковые, речевые); по способу выполнения (устные, письменные, ролевые, имитативно-моделирующие и др.); по уровню сложности (репродуктивные, творческие); по количеству участников (индивидуальные, групповые, парные, фронтальные); по типу задач (оперативные, тактические, стратегические) [Азимов, Щукин, 2010, с. 74].

В данной статье мы будем придерживаться мнения, что однозначно классифицировать игровые формы можно по длительности (большие, средние, малые, мини-игры), по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые, коллективные) и месту проведения (аудиторные, внеаудиторные, выездные, экскурсионные), так как способы выполнения могут сменять друг друга, а из-за комплексного характера игры целей и задач может быть несколько.

Внедрение игровых форм в процесс обучения студентов пользуется невероятной популярностью в испано- и каталаноязычных странах и регионах. Так, в мультикультурных языковых школах, вроде кадисской школы *Gadir*, в группах для начинающих изучать испанский язык используются различные фонетические и лексические игры, лото для изучения числительных, групповые игры (например, *Isla aislada* «Необитаемый остров», где каждый студент должен выбрать один предмет и рассказать, почему именно его он берёт с собой, а затем группы из трёх-четырёх человек должны придумать, как эти предметы помогут им выбраться с острова).

Студентам более высоких уровней, помимо традиционной системы текстов и заданий, предлагаются различные описательные психологические тесты, активизирующие пассивный словарный запас и дающие возможность творческому самовыражению. Например, пошаговый тест, в котором студент должен подробно описать ситуацию прогулки по вымышленному городу, описать, какие предметы и каких людей он видит, что слышит и как реагирует на внезапные происшествия, в конце теста преподаватель объясняет, что значит, каждый пункт и предлагает студентам интерпретировать свои ответы. Также студентам предлагаются выездные и экскурсионные занятия, посвящённые изучению истории и знакомству с различными культурными особенностями и реалиями региона (посещение исторических памятников, концерта фламенко, городской ярмарки, винного погреба и т.д.).

Автору статьи посчастливилось пройти двухнедельное обучение в Кампусе каталанского языка (*Campus universitari de la llengua catalana*), который каждый год проводится на территории Андорры и Жироны. Большая часть программы посвящена изучению языка посредством знакомства с культурой каталаноязычных регионов. Ежегодно в Кампусе обучаются студенты из разных стран и континентов, и вопросы межкультурной коммуникации и изучения каталанского языка зачастую решаются

посредством игровых форм, наряду с традиционными формами обучения. На занятиях в классе используются разнообразные игры для запоминания и отработки пройденных тем. Например, игра «Двадцать вопросов» (известная также под другими названиями): каждый студент пишет на стикере имя известного человека или персонажа и приклеивает листок соседу на лоб, а тот должен отгадать, кто ему достался, задав 20 вопросов. Данная игра помогает активизировать словарный запас, уверенно использовать фразы для описания внешности и характера, а также с первых занятий снижает в классе эмоциональное напряжение и помогает студентам познакомиться друг с другом.

Нельзя не отметить выездную командную игру, которую уже несколько лет подряд организаторы Кампуса проводят в Жироне. Сразу после прибытия в город студенты разбиваются на команды по 5 человек, и каждой команде даётся задание: спрашивая у местных жителей дорогу, найти ряд достопримечательностей и сфотографироваться с ними. В задания включают как широкоизвестные исторические памятники (вроде Железного моста *Pont de Ferro*, самой маленькой площади в Европе *Plaça dels Raïms* или памятника львице *Lleona de Girona*), так и малоизвестные, но эмблематичные достопримечательности центра города (вроде гигантского граффити, изображающего мифическое существо *Cocollona*, или скрытую от глаз карту Парижа). Подобные игры преследуют сразу несколько целей: помимо практики языка, студенты знакомятся с городом и его культурой, а также учатся работать в команде.

В условиях погружения в языковую среду нет необходимости использовать имитационные и ролевые игры, так как изучающие иностранный язык могут практиковать его в непосредственных жизненных ситуациях: заказ еды в ресторане, отправка открытки на почте, покупка билетов и т.д. В условиях отсутствия языковой среды на первое место выходят другие способы использования игровых форм обучения.

Опыт преподавания позволяет нам представить следующие методические «находки». Остановимся на примере использования игровых форм на занятиях по испанскому языку в группе русскоязычных студентов-бакалавров (2 курс, 12 человек), обучающихся по направлению «Филология». В их программе обучения испанский язык является первым иностранным языком, в прошлом учебном году студентами было освоено 150 часов практических занятий и 115 часов самостоятельной работы. Уровень владения языком должен был соответствовать уровню А2 по системе Европейских компетенций владения иностранным языком.

На практике же студенты не могли соответствовать заявленному уровню, так как не были освоены важные грамматические темы (такие как прошедшие времена *Preterito perfecto simple de indicativo* и *Imperfecto de indicativo* и простое будущее время *Futuro imperfecto*), без знания которых невозможно выполнять задачи, связанные с простым

обменом информацией на знакомые или бытовые темы, что является одним из пунктов присвоения говорящему уровня А2.

На текущий семестр запланировано 72 часа семинарских занятий и 54 часа самостоятельной работы. Исходя из данного положения дел, было решено интенсифицировать практические занятия, разбить учебный план на тематические блоки (6 блоков по 12 часов), использовать комплексный подход к их проведению и включить в программу использование игровых форм обучения.

Учитывая результаты анкетирования (7 из 12 студентов в группе планируют в будущем связать свою профессиональную деятельность с преподаванием русского языка как иностранного в Испании либо выходцам из Испании, проживающим на территории Российской Федерации), небольшое количество часов, отведённых на практические занятия, обширный объём материала, достаточно большое количество людей в группе, общий уровень владения языком и невозможность полностью погрузиться в среду изучаемого языка, нами было решено ввести в программу обучения игры на расширение словарного запаса и развитие социокультурной компетенции студентов.

Нами была выбрана тематика занятий «Окружающая среда» (первый блок, 12 часов). В данный блок, помимо игр были включены традиционные средства преподавания: адаптированные тексты на перевод (русский-испанский и испанский-русский), грамматические задания, аудирование. Было запланировано изучение новой лексики и новых грамматических категорий (простое будущее время Futuro imperfecto, условные предложения 1 типа) и повторение пройденных ранее тем (указательные местоимения, порядковые числительные, герундий). В программу блока также было решено включить экстралингвистическую информацию о природных заповедниках Латинской Америки и правилах утилизации мусора на территории Евросоюза и Испании.

Тема «Окружающая среда» представляется нам интересной с нескольких позиций. Во-первых, данная тема подходит для изучения запланированных грамматических категорий, во-вторых, забота об окружающей среде, вопросы разумного потребления и проблемы утилизации мусора особенно актуальны на данный момент в Европе и, в частности, в Испании (свидетельством тому является внушительное количество информационных и обучающих сайтов по правильной утилизации мусора, социальная реклама и государственные программы, направленные на популяризацию разумного потребления и экономию природных ресурсов, частные блоги об экологическом обустройстве дома и повторном использовании материалов и т.д.).

При выборе игровых форм на том или ином практическом занятии мы руководствовались заявленными целями программы (расширение словарного запаса, приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка и развитие социокультурной

компетенции) и исходили из предоставленных условий. К тому же мы старались сделать игры различными по форме и содержанию, чтобы ранообразить программу и повысить мотивированность студентов к изучению испанского языка.

Нами были выбраны три разные по форме и количеству участников игры. Первая игра под условным названием *«Cinco contenedores»* («**Пять контейнеров**») относится к категории индивидуальных игр, вторая игра, которую мы назвали *«Reciclaje»* («**Повторное использование**»), предполагает состязание двух или трёх групп, а третью игру, условно называемую нами *«EcoCasa»* («**Эко-дом**»), мы относим к разряду коллективных игр.

В связи с небольшим количеством часов, отведённых на изучение обширного материала, все три выбранные нами игры относятся к категории аудиторных мини-игр (на проведение тратится менее 1 ак.ч.) Таким образом, время не расходуется на смену размещения, и можно провести занятие максимально эффективно. По поводу времени проведения игры мы отметили следующую закономерность: если игру проводить в начале занятия, после неё студентам сложнее сосредоточиться на более серьёзных видах деятельности вроде выполнения грамматических упражнений и перевода. Если игра проводится ближе к концу занятия, студенты заканчивают заниматься на эмоциональном подъёме, что позитивно сказывается на мотивации к изучению языка.

В игре **«Пять контейнеров»** используется принцип изображения реалий, и она направлена на изучение бытовой лексики при помощи имитации реальной жизненной ситуации – утилизации мусора. Так как в Испании принята отдельная утилизация мусора, а студенты из описываемой группы отметили в анкетах, что никогда не прибегали к подобному способу ни на территории России, ни за границей, мы считаем, что данная игра позитивно отражается на развитии социокультурной компетенции участников и позволяет лучше понять менталитет жителей страны изучаемого языка.

Для проведения данной игры нами были задействованы дополнительные материалы: карточки с изображением различных предметов (жестяная банка, батарейка, стеклянная бутылка, газета и проч.) для имитации выбрасываемого предмета и коробки жёлтого, синего, зелёного, серого и красного цвета для имитации контейнеров для мусора. Так как цвет контейнеров может различаться в зависимости от принятых стандартов на территории того или иного автономного сообщества Испании, принцип распределения цветов и назначения контейнеров мы взяли с портала потребителей центрального автономного сообщества Мадрид (*Portal del Consumidor de la Comunidad de Madrid*). В соответствии с изложенной там информацией мы приняли следующее деление: жёлтая коробка имитирует мусорный контейнер для пластика, синяя – для бумаги и картона, зелёная – для стекла, серая – для органических отходов, пятая коробка красного цвета

обозначает, что мусор следует отнести в пункт приёма соответствующего материала.

По правилам игры студент, получив карточки, должен по порядку назвать, что изображено на каждой из них и бросить каждую карточку в соответствующую коробку, предварительно продемонстрировав изображение остальным участникам. Побеждает тот игрок, который безошибочно назвал и распределил наибольшее количество карточек за меньшее количество времени.

Игра носит индивидуальный характер (в один момент времени участвует только один студент), и, соответственно, слова повторяются столько раз, сколько участников в игре. Данная ситуация, с одной стороны, создаёт атмосферу здорового соперничества и заставляет каждого участника сконцентрироваться и показать наилучший результат, а с другой – помогает эффективно освоить лексический материал.

Игра «**Повторное использование**», предложенная нами на занятии, помимо общей задачи продемонстрировать студентам принципы разумного потребления, направлена на развитие способности работать в команде, активизацию словарного запаса и тренировку использования форм простого будущего времени.

По правилам игры студенты делятся на две или три команды, и каждая команда получает задание придумать как можно большее количество примеров повторного использования какого-либо предмета, употребляя формы простого будущего времени. В нашем случае мы разделили студентов на две команды, первая получила задание рассказать о вариантах использования старой футболки, вторая - об использовании старых компакт-дисков.

Потребность в коммуникации и творческой самореализации, соревновательный характер, а также командная организация игры позитивно влияют на мотивированность студентов и облегчают усвоение лексического, грамматического и экстралингвистического материала.

Третья выбранная нами игра «**Эко-дом**» также задействует потребность в творческой самореализации, но в ней отсутствует соревновательный элемент, вместо него используется принцип коллективной работы. Перед началом игры на доске рисуется схематичный дом и студентам даётся задание дорисовать предметы, которые бы показывали, что хозяин дома заботится об окружающей среде. Каждый студент должен дорисовать предмет или устройство, подписать его и рассказать, почему он сделал именно такой выбор.

Данная игра знакомит студентов с таким популярным в Испании явлением как обустройство экологически безопасного дома, творческий элемент помогает снять напряжение, повысить мотивированность к изучению языка и культуры страны изучаемого языка, а также помогает создать эмоциональные ассоциации со словами, что

помогает лучше освоить лексический материал.

Таким образом, использование игровых форм на занятиях способствуют приобщению студентов к культуре страны изучаемого языка, развитию социокультурной компетенции, усвоению лексического, грамматического и экстралингвистического материала, а также обучают студентов работе в команде и способствуют творческой самореализации.

Игры, основанные на имитации жизненных ситуаций, а также игры, объясняющие некоторые особенности менталитета жителей страны изучаемого языка, помогают продуктивному осуществлению межкультурной коммуникации между представителями разных культурных традиций.

Список литературы

Бизяева С.А. Игровые формы интерактивного обучения как средство развития познавательного интереса студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / С.А. Бизяева. Ярославль, 2007. 212 с.

Борщева В.В., Розанова Е.В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки / Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». М., 2013. № 4. С. 22-29.

Розанова Е.В. Особенности формирования социокультурной компетенции бакалавров направления подготовки «Лингвистика» / Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». М., 2014. № 2. С. 80-84.

Розанова Е.Г. Методическая классификация игровых форм интенсивного обучения иностранным языкам: На материале обучения взрослых по суггесто-кибернетическому методу : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Г. Розанова. М., 2000. 128 с.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. М., 1991. 223 с.

Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / авт.-сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2010. 446 с.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.

Ресурсы удаленного доступа (Internet)

Portal del Consumidor de la Comunidad de Madrid. – Режим доступа: <http://www.madrid.org/>

Гарбовский Н.К.
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Garbovsky N.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

«КРУТЫЕ ГАЛСЫ» НАУКИ О ПЕРЕВОДЕ

Современный научный дискурс при всей строгости и терминологичности научного изложения допускает и некоторую метафоричность в тех случаях, когда образ способствует более полному пониманию сущности предмета мысли.

Оглядывая многовековую историю размышлений о переводе писателей, философов, литературных критиков, нельзя не заметить явного *лавирования* научной мысли, подталкиваемой желанием либо найти идеальные способы совершенного перевода, либо оправдать его онтологическое несовершенство, крутых разворотов от одних крайностей к другим.

Ключевые слова: наука о переводе, история перевода в России, парадигмы науки о переводе.

Contemporary scientific discourse, with all its restraints and nomenclature rules, allows certain metaphoricity in the cases when an image contributes to fuller perception of the essence of an idea.

Looking back at the centuries-long thoughts of translating writers, philosophers or literary critics, one cannot but notice obvious ‘tacking’ of scientific thought inspired either by the desire to find ideal ways and means of a perfect translation, or justify its ontological imperfection, sharp turns from one extreme to another.

Key words: Translation Studies, Russian history of translation, Scientific paradigms.

Современный научный дискурс при всей строгости и терминологичности научного изложения допускает и некоторую метафоричность в тех случаях, когда образ способствует более полному пониманию сущности предмета мысли.

Оглядывая многовековую историю размышлений о переводе писателей, философов, литературных критиков, нельзя не заметить явного *лавирования* научной мысли, подталкиваемой желанием либо найти идеальные способы совершенного перевода, либо оправдать его онтологическое несовершенство, крутых разворотов от одних крайностей к другим.

Мысль, подобно паруснику «ловит парусом ветер» то справа, то слева, и *идет галсами* чтобы продвигаться вперед, нередко лавируя во избежание губительного столкновения с опасными предметами.

От буквальной и грубой точности к изящной вольности; от преданности автору оригинала к его презрению в угоду читателю; от ориентирования на читателя перевода до его игнорирования; от полного разочарования в состоятельности перевода и

провозглашения «непереводимости» до научного обоснования всеобщей «переводимости»; от возвеличивания смысла как основной ценности в переводе до его полного отрицания и возведения формы на вершину переводческого совершенства.

Сейвори сформулировал хорошо известные нам парадоксы в представлениях о переводе и задачах переводчика, о рецептах, правилах, предписаниях переводчикам и критериях оценки перевода, известных из истории научной мысли о переводе. Так, то длинными, то короткими *галсами* наука о переводе шла вперед и формировалась в борьбе и единстве противоположностей.

Наша отечественная наука о переводе, зародившись на заре XX-го в., в условиях радикальных социальных преобразований, во многом обусловивших ход ее развития, впитала в себя идеи, предшествовавшего периода. Как шло ее развитие в дальнейшем? Какие крутые «галсы», повороты – лингвистические, герменевтические, культурно-антропологические, и пр. предопределили ее современное состояние?

Первые попытки построить отечественную теорию перевода, как теорию художественного перевода предпринимаются уже с первых лет советской власти. Менее чем через год после Октябрьской революции в атмосфере экономического и политического кризиса, в самый разгар гражданской войны правительство России стало проявлять заботу о культурном развитии и образовании людей.

В области культурной политики перед молодым советским государством стояла двойная задача.

Во-первых, новый режим стремился выполнить благородную миссию просвещения народных масс, вышедших на первый план в самых разных сферах жизни в новых социальных условиях, побудить их к чтению, приобщить к шедеврам мировой литературы.

Во-вторых, политическая власть в стране стремились поддерживать имидж России как цивилизованного государства, которое, несмотря на смену политического режима, открыто всему миру, а советских людей – как читающий просвещенный народ.

Решению этой задачи, в частности, должны были способствовать новые издания литературных произведений великих мастеров мировой литературы при поддержке государства.

С этой целью по инициативе и при личном участии Максима Горького и был задуман амбициозный проект при Комиссариате образования – *Всемирная литература*, получивший у современников название *Утопии XX века*. Проект предполагал перевод, публикацию и распространение в Советской России богатой коллекции шедевров мировой литературы, общим числом более 1500 произведений. Для реализации проекта 4 сентября 1918 года в Санкт-Петербурге было создано издательство *Всемирная литература*.

Первым препятствием на пути реализации проекта, с которым столкнулись его идеологи, оказалась угрожающая нехватка квалифицированных переводческих кадров. Поэтому перед издателями встала задача «повысить уровень переводческого искусства и подготовить кадры молодых переводчиков, которые могли бы дать новому советскому читателю, впервые приобщающемуся к культурному наследию всех времен и народов, лучшие книги, какие только есть на земле»⁷.

По свидетельству участника этого проекта переводчика, писателя и литературного критика К.И. Чуковского переводы, выполненные в предшествующий период не отвечали высоким замыслам авторов проекта. «Анализ старых переводов произведений Данте, Сервантеса, Гёте, Байрона, Флобера, Золя, Диккенса, Бальзака, Теккерея, а также китайских, арабских, персидских, турецких классиков показал: за исключением редкостных случаев, старые переводы в огромном своем большинстве решительно никуда не годятся. Почти все переводы нужно делать заново, на других — **строго научных** — основаниях, исключая прежние методы беспринципной кустарщины»⁸.

По истечении почти столетия с того момента и после очередного крутого поворота в жизни российского общества можно увидеть в этом замысле и еще одну причину: стремление уничтожить все то, что было сделано предшественниками во имя «обновления». Это хорошо согласуется с революционной риторикой времени. Вторая причина, почему этот свидетель пробуждает наш интерес идея, что она содержит, создать теоретическую фундамент литературного перевода.

Как иллюстрация этого порыва в голову приходят слова партийных гимнов того времени: «*Отречёмся от старого мира, Отряхнём его прах с наших ног!*», призывал гимн после февральской революции, «*Весь мир насилья мы разрушим До основья, а затем Мы наш, мы новый мир построим, — Кто был ничем, тот станет всем*» - вторил рабочей «Марсельезе» советский гимн «*Интернационал*».

Объективный современный сравнительный анализ переводов классических произведений на русский язык, выполненных в разные исторические периоды, показывает, что далеко не все работы дореволюционных переводчиков были столь уж плохи⁹.

Как было доказать, что новые переводы будут лучше, чем предшествующие?

Следовало обосновать новые переводы теоретическими положениями.

Попытка научить переводу художественной литературы «на строго научных основаниях» требовала построения теории, отвечавшей сложности задачи. Чуковский

⁷ Чуковский К.И. Высокое искусство.

⁸ Там же (выделено мной Н.Г.)

⁹ См.: *Кольцова Ю.Н.* Разновременные переводы новеллы П. Мериме «Кармен» как источник анализа эволюции русского языка. Вестник Моск. ун-та. Серия 22 Теория перевода. №2. 2012.

отмечал, что «тогда не существовало ни одной русской книги, посвященной теории перевода. Пытаясь написать такую книгу, я чувствовал себя одиночкой, бредущим по неведомой дороге. Теперь это древняя история, и кажется почти невероятным, что, кроме отдельных — порою проникновенных — высказываний, писатели предыдущей эпохи не оставили нам никакой общей методики художественного перевода»¹⁰.

Проект, который, к сожалению, воплотился в жизнь лишь частично, ознаменовал чрезвычайно важный для отечественной науки о переводе поворот — первый «теоретический галс», а именно переход от эмпирической стадии научного знания к теоретической и зарождение первой научной парадигмы, которую можно было бы определить как *литературно-критическую* по содержанию и как *методологическую* по ее прагматике. По словам Чуковского, «теория художественного перевода должна вооружить переводчика «простыми и ясными принципами, дабы каждый — даже рядовой — переводчик мог усовершенствовать свое мастерство». «Необходимо, продолжал Чуковский, - создать «руководства» для старых и новых переводчиков, где «сформулировать те правила, которые должны им помочь в работе над иноязычными текстами».

Горький и его единомышленники, литераторы-переводчики, поэты и писатели Батюшков, Гумилев, Крачковский, Лозинский, Чуковский и другие выступают как одни из самых важных фигур на этом этапе, который характеризовался попытками преодоления теоретического хаоса, свойственного предшествовавшей, эмпирической, стадии, и построения неких первых теоретических представлений о переводе.

Для этого впервые в истории переводческой практики в России издательством был создан семинар по литературному переводу. Сам факт создания этой мастерской важен для понимания истории перевода в России. Для участников семинара в 1919 году скромным тиражом для внутреннего пользования издается небольшая брошюра, некое «руководство» молодым переводчикам. Брошюра содержала две статьи: «Перевод в прозе» Чуковского и «Стихотворные переводы» Николая Гумилева, что отражало два аспекта литературного перевода. Бельгийский исследователь истории и теории перевода Анри Ван Оф назвал эту брошюру «эмбрионом теоретических трудов по переводу в России».

Кристиан Балью разделяет мнение коллеги: «возможно, пишет он, речь идет о первом русском тексте по теории перевода и о первых курсах в этой области после Октябрьской революции, о которых в истории сохранилось лишь имя Чуковского».

В самом деле, даже более чем через 60 лет А.В. Федоров, в своих «Основах общей

¹⁰ Чуковский К.И. Там же. С.

теории перевода», вышедших в 1983 г., упоминая эту брошюру, отмечает лишь вклад Чуковского в отечественную науку о переводе.

Таким образом, теория перевода рождается из необходимости научить переводу, что раскрывает ее прагматичный характер.

Но нельзя полагать, что выбор теоретического «галса» вместо предшествовавшего, предопределило ровный и стройный курс развития науки о переводе в России.

С самого начала и по сей день внутри этого широкого бурно развивающегося потока теоретической и литературно-критической мысли очевидно лавирование между двумя ориентирами: на читателя перевода или на автора оригинала. И если первое направление развивалось в русле социалистического реализма, то второе шло по пути формализма. Это лавирование как нельзя лучше отражало философский тезис марксизма о единстве и борьбе противоположностей.

Противоречие, пока еще не антагонистическое, можно увидеть уже в концепциях авторов упомянутой брошюры: Чуковский ориентировался на читателя, для Гумилева важна была поэтическая форма, точнее строгое следование формальным признакам оригинального произведения.

По его мнению, для переводчика, достойного имени поэта, только форма имеет значение. Форма – это единственный способ выразить дух оригинала.

Несколько лет спустя, в 1923 году, немецкий поэт-переводчик Вальтер Беньямин практически повторил тезис Гумилева, заявив, что «Перевод есть форма».

Следование иным галсом в переводческом творчестве и в его теоретическом обосновании постепенно переросло в жестокое противоборство двух концепций: соцреализма и формализма.

Показательным является противостояние «формалистов» Е.Ланна, Г. Шенгели и др. представителей «технологически-точного перевода» сторонникам так называемого «творческого перевода» реалистической школы И. Кашкина.

Ланн, хорошо известен как переводчик прозы. Совместно с женой А. Кривцовой он перевел «Посмертные записки Пиквинского клуба». Эта работа, переиздаваемая и по сей день, как и его творчество в целом вызвала бурную критическую реакцию как самого Кашкина так и представителей кашкинской школы, в частности, Н.Галь.

В статье, посвященной собственному методу перевода, Ланн отмечал, что «каждый переводчик великолепно знает, что значит «точный» перевод и что значит «неточный». По его мнению принцип «художественно точного перевода» исключает соавторство переводчика. Недопустимы всяческого рода дополнения и какие бы то ни пропуски. Если в тексте мы встречаем неясности, никаких истолкований переводчик не должен себе позволить». Даже некоторые языковые особенности языка оригинала Ланн пытался

сохранить в тексте перевода, придавая им определенное значение, например повторы глагола речи в диалогах:

- *You are mad, - said Mr. Snodgrass*
- *Or drunk, - said Mr. Winkle*
- *Or both, - said Mr. Tupman*

Нора Галь, охарактеризовала переводы Ланна как «сухие, формалистические, неудобочитаемые». И. Кашкин вообще отказывал Ланну в таланте переводчика: *«прозаик Евгений Ланн, автор интересного романа о Диккенсе, не был талантливым переводчиком, не было у него этого необходимого дара».*

Г.А. Шенгели теоретик поэзии известен своими работами по теории стиха, что сближает его с Гумилевым. В его теоретических работах («Трактате о русском стихе» (1918, 1923), «Техники стиха»(1940) отчетливо видна его методологическая концепция соотношения встречаемости разных стиховых форм с нормами языка.

И. Кашкин, выступая с резкой критикой каких бы то ни было формально точных методов в художественном переводе, отстаивал принципы «творческого подхода» к переводу литературных текстов: «В построении теории перевода, - отмечает он, - и в советское время тоже не обошлось без блужданий и крайностей, после которых сейчас особенно чувствуется потребность в продуманной теории художественного перевода. Идеалистическая по своей природе **теория абсолютной, абстрактной точности** перевода в руках формалистов превратилась в свое время в схоластическую игру в эквиритмию, эквиметрию, эквилинеарность и прочую формальную эквилибристику, а затем выродилась в безжизненный «принцип технологической точности» Е. Л. Ланна, равносильный принципу: «Пусть неурожай, но по правилам».

«Форма не выражает сути, - продолжал критик, - несмотря на мнимую, внешнюю точность перевода. Так что же здесь - переводческая безграмотность или беспомощность? Ни то и ни другое. Это сознательная установка переводчика на подавление в себе сознательного подхода к подлиннику как к единому целому и стремление сохранить во что бы то ни стало и прежде всего лишь отдельные частности оригинала. Здесь в полной мере проявлено ложное самоограничение переводчика, доходящее до полного самоустранения и граничащее с безответственностью».

Напротив реалистический метод способен, по его мнению, дать в переводе наилучшие результаты: В реалистическом методе, в его правдивости, в его исторической конкретности - лучшая гарантия верной передачи подлинника во всей его светотени, со всеми присущими ему качествами. Наш советский художественный перевод вовсе не «ремесло фотографа», а творческое освоение, отрасль искусства социалистического реализма. Переводить правдиво, без искажений, без непропорционального подчеркивания

отдельных деталей, без эстетского смакования, исходя из правильно понятого целого, - это и значит переводить реалистически».

Подвергая критике среди прочих количественный метод, он писал

«Другой разновидностью все того же натуралистического подхода является **количественный метод**, показанный выше на примере перевода из «Дон-Жуана». Метод этот, в сущности, сводится к подсчету процента переданных деталей, к разным схемам, таблицам и кривым, причем, добросовестно считая и подсчитывая, сторонники этого метода не хотели признать, что таким путем подлинно творческих трудностей не преодолеешь. Количественный метод дал эклектический отпрыск в виде наукообразного, но маловразумительного «принципа функционального подобия», провозглашенного Г. Шенгели в послесловии к «Дон-Жуану».

Кашкин оспаривает знаменитое сравнение переводчика с прозрачным стеклом: ««Как высшую похвалу переводчику приводят иногда известное место из письма Гоголя Жуковскому: «Переводчик поступил так, что его не видишь: он превратился в такое прозрачное стекло, что кажется как бы нет стекла». В идеале и должно быть так, и к простейшим переводам текстов общего характера (научных и т. п.) это применимо почти без всяких оговорок. Там действительно словно и нет переводчика, а есть факты, термины и их нейтральная по стилю словесная связка. Но как только обращаешься к тексту художественной литературы, как только в тексте ясно вырисовывается лицо автора, его индивидуальный стиль, так почти неминуемо возникает рядом и лицо переводчика. Сразу выясняется, что нам только казалось, что нет стекла, оно есть, и, более того, стекло это легко теряет свою прозрачность. При переводе яркого и трудного художественного текста на этом стекле становятся особенно заметными всякие царапины, пузырьки, пыль и прочие изъяны. Все это неприметно или явно изменяет подлинник». Но дело не ограничивается и этим. Если продолжить начатое сравнение, то видишь, что, чем своеобразнее трактовка подлинника переводчиком, тем явственнее видит читатель на стекле перевода отражение лица переводчика рядом с лицом автора. Следовательно, задача переводчика состоит и в том, чтобы это отражение не мешало (или мешало как можно меньше) восприятию подлинника. При оценке художественного перевода приходится учитывать не только степень прозрачности стекла, но и угол, под которым переводчик рассматривал оригинал, а переводчик советской школы смотрит на оригинал под реалистическим углом зрения».

Разумеется, не могла остаться в стороне и зарождавшееся в 40-е годы точнее, стилистическое направление, которое в последствии переросла в доминировавшую полвека лингвистическую парадигму.

«В свое время, писал он, - значительным шагом вперед была так называемая

теория адекватного перевода. Ее сторонники уже не настаивали на абсолютной точности каждой отдельной детали и допускали замены при условии выполнения ими тех же, что и в подлиннике, **стилистических функций**. Однако здравая в своей сути теория адекватного перевода у некоторых ее глашатаев превратилась в механическую подстановку набора смысловых замен (так называемых субститутов) и постоянных языковых штампов, без всякого учета социального и художественного смысла переводимого текста, безжизненная, невыразительная нота».

Заявив о себе в начале второй половины XX века учебным пособием А. Федорова, как о науке лингвистической, теория перевода поспешила прежде всего отмежеваться от литературно-критического подхода к переводу и «соответствовать» новейшим тенденциям лингвистической теории того периода.

Используя принятый образ, можно констатировать, что наука о переводе пошла иным галсом.

Вряд ли можно назвать хотя бы одно направление, одну школу, одну теорию в языкознании, которые так или иначе не нашли бы своего отражения в науке о переводе.

В 60-е годы под влиянием идей структурной лингвистики, а также в связи проникновением в лингвистику идей кибернетики, в научный обиход входит понятие лингвистической модели. Исследователи перевода, тотчас откликнувшись на нововведение, приступили к созданию самых разнообразных моделей перевода. И если в лингвистике термин «модель» начинает приобретать то же содержание, что и термин «теория», то и в науке о переводе термин «модель перевода» и «теория перевода» становятся синонимами.

Каждая из этих моделей представляла собой как бы отдельную теорию перевода, опирающуюся на положения и использовавшую методы тех или иных направлений лингвистической науки. Так трансформационная порождающая грамматика легла в основу трансформационной модели перевода, семантические теории (метод компонентного анализа, порождающая семантика и др.) породили семантические модели, коммуникативная лингвистика - коммуникативную модель перевода и т.п.

Такое положение было вполне понятным и оправданным, если учесть, что молодая теория перевода, с самого начала объявившая себя прикладной отраслью науки о языке, не могла не опираться на данные фундаментальной лингвистики. Однако это нередко приводило к тому, что авторы каждой последующей модели, если и не отрицали полностью предыдущие, то непременно отмечали их односторонность и неспособность представить теоретическую картину перевода в целом. Само понимание тех или иных моделей перевода было далеко неоднозначным. Так, «ситуативная модель» трактовалась В.Н. Комиссаровым как аналог «денотативной модели», а А.Д. Швейцером - как

самостоятельная модель, наполненная совершенно иным содержанием.

И, тем не менее, на протяжении более четверти века модели перевода занимали видное место в работах по теории перевода. Появлялись новые направления и теории в лингвистике, тотчас начинали строиться новые модели перевода. При этом старое знание об исследуемом объекте, как правило, учитывалось недостаточно. Разумеется, каждая новая модель освещала какую-либо иную сторону перевода, дополняя общую картину научного представления объекта. Развитие теории перевода шло, таким образом, по пути не качественного углубления научных знаний, а лишь прибавления каждого нового знания к уже известному. Если сравнить этот процесс с процессом логического развертывания мысли, то можно сказать, что в теории перевода накопление научных знаний шло главным образом не путем сложной импликации, когда одни теоретические положения выводятся из других, а путем конъюнкции, т.е. добавления одного знания к другому.

В конечном итоге, признавалось, что каждая модель перевода дает верное теоретическое представление о каком-либо одном аспекте перевода, но взятые вместе они способны составить достаточно стройную научную картину перевода как особой разновидности двуязычной коммуникативной деятельности.

В то же время перевод все чаще становился объектом исследования разных научных дисциплин. Лингвистическое направление стало уступать место междисциплинарным исследованиям.

Произошел очередной выбор нового галса.

Если говорить о переводе как об объекте, то в этой области научных разысканий оказываются такие аспекты как «лингвистика перевода», «философия перевода», «социология перевода», «психология перевода», «сравнительное литературоведение» и др., которые, строго говоря, являются предметами соответствующих научных дисциплин.

Разумеется, феномен перевода может и должен изучаться с разных сторон, разными научными дисциплинами. Иначе говоря, междисциплинарный подход к переводу как объекту изучения очевиден. Перевод – это когнитивная деятельность. Поэтому весь комплекс когнитивных наук приносит новые данные, предлагает методы, которые могут применяться и для изучения перевода.

Состояние же междисциплинарности, характерное, для всякого научного направления, покидающего лоно какой-либо научной дисциплины в связи с тем, что ее границы стали слишком узкими, свидетельствует о зарождении новой научной парадигмы, основным методом которой оказывается уже не анализ, а синтез.

Именно синтез научных данных, полученных на предшествующем этапе развития науки, и является методологической основой междисциплинарности.

Нельзя не согласиться с мнением Швейцера, который, определяя состояние науки о

переводе в конце XX века, писал: «Множественность моделей перевода отражает неединичность подходов к этому явлению, его междисциплинарный статус. Думается, что подлинно реалистическая картина этого сложного и многоаспектного процесса может быть получена лишь на основе интеграции различных, дополняющих друг друга подходов к его исследованию» [Швейцер, 1999, с. 30].

Изучение перевода как объекта разных когнитивных наук, позволило накопить немало весьма полезных научных данных об этом феномене, которые, видимо, могут быть интегрированы в единое научное знание.

Что же касается теории перевода, науки о переводе в целом, то она представляет собой концептуальную систему, некий идеальный конструкт, отражающий с большей или меньшей степенью приближения реальную систему. Разумеется, нет непреодолимой пропасти между переводом как реальной системой и наукой о переводе как системой концептуальной. Перевод как системная человеческая деятельность не может не реагировать на «внешние раздражители», в частности, такие, как смена носителей, фиксирующих информацию – от глиняных табличек до компьютера – в корне меняющих технологию переводческой деятельности и знаменующих реальные переходы к очередной новой стадии в истории перевода [Костикова, 2011, с. 3-22].

Теория перевода как концептуальная система фиксирует, изучает и описывает эти изменения настолько точно и подробно, насколько ей позволяет ее уровень научного развития: от обрывочных эмпирических «зарисовок» через построение «моделей» к синтетическому представлению о переводе как о некой управляемой системе.

Системное представление науки о переводе как об организованном научном знании позволяет воспользоваться многими идеями, выработанными общей теорией систем, в частности идеей «черного ящика», обратной связи и реакции (feed-back).

Попытки такой интеграции, на мой взгляд, знаменуют зарождение, пока весьма робкое, новой научной парадигмы в науке о переводе, которая может быть определена как системологическая.

Синтез различных предметов с целью построения единой теории объекта, способный привести к созданию новой научной дисциплины, требует системного подхода. Иначе говоря, наука о переводе должна синтезировать различные предметные стороны переводческой деятельности как некой системы.

Системологическая парадигма науки о переводе строится на основе синтеза множества данных, воспринимаемых как нечто целое. Разумеется, синтезу как методу познания предшествует, а часто и сопутствует его антипод – анализ, который, разлагая целое на составляющие, постоянно подпитывает системологию новыми данными об изучаемом объекте.

Методологическая ценность системного подхода к переводу состоит в том, что он позволяет ориентировать исследование изучаемого объекта на раскрытие его целостности и на анализ тех механизмов, которые эту целостность обеспечивают. При этом особое внимание уделяется выявлению многообразных типов связей как внутри самого сложного объекта, так и с окружающим миром, что позволяет, в конечном итоге, свести разносторонние знания об объекте в единую теоретическую картину.

Системный подход, занимающий в современном научном познании одно из центральных мест, позволяет охватить более широкую познавательную реальность по сравнению с теми подходами, когда исследования сосредоточивались лишь на какой-либо одной предметной стороне объекта. Системный подход к переводу способен дать более полную и подробную теоретическую картину этого объекта по сравнению с отдельно взятым лингвистическим, литературоведческим, или каким-либо еще подходом.

В русле системного подхода не только предлагается новая схема объяснения механизмов, обеспечивающих целостность переводческой деятельности, но и разрабатываются такие типологии связей и отношений, которые представляют их как логически однородные. Это позволяет непосредственно сравнивать и сопоставлять между собой все многообразные типы связей и отношений, выявляемых в переводческой деятельности, на единых основаниях.

Наука о переводе пойдет новым галсом.

Список литературы

- Кольцова Ю.Н.* Разновременные переводы новеллы П. Мериме «Кармен» как источник анализа эволюции русского языка. Вестник Моск. ун-та. Серия 22 Теория перевода. №2. 2012.
- Костикова О.И.* История перевода: предмет, методология, место в науке о переводе. // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2011, № 2.
- Швейцер А.Д.* Междисциплинарный статус теории перевода // Тетради переводчика. Вып 24. М. 1999. С. 30

Головчун А.А.
Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана
г. Алматы (Казахстан)

Golovchun A.
Kazakh University of International Relations and World Languages
named after Ablai Khan
Almati (Kazakhstan)

***ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЕТЬМИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА КАК
ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА***

***PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF TEXT PERCEPTION BY CHILDREN
OF DIFFERENT AGES AS A DETERMINING FACTOR OF ADEQUATE TRANSLATION***

Несмотря на огромный лингводидактический потенциал детской литературы, проблемам её перевода не уделяется должного внимания, нет попыток современного толкования этого феномена. Предполагается, что автор оригинального произведения уже ориентируется на детскую аудиторию и не учитываются лексико-синтаксические структуры оригинального произведения, создающие помехи восприятия для реципиента перевода. В связи с этим, в статье предпринята попытка проанализировать психолингвистические особенности восприятия текстового материала детьми разного возраста, что позволило автору разработать рекомендации по воссозданию переводчиком художественного произведения, учитывающего особенности понимания детьми разных возрастов лексических и синтаксических структур. Переводчику детской литературы важно знать базовые аспекты возрастной психологии, чтобы верно определить к какому из периодов детства соответствует реальность оригинального художественного произведения и только затем стремиться к воссозданию произведения той степени полноты его содержания, которая будет понятна актуальной группе детства. Установка переводчика на адекватное воссоздание произведения с учётом актуальной группы детства будет способствовать принятию или отторжению текста, а также формировать отношение к литературным источникам другой культуры в целом и автору в частности.

In spite of huge linguistic and didactic potential of children's literature, the problem of its translation is out of question. There are no serious attempts to investigate such difficult phenomenon. It is assumed that the author of the original text is guided by peculiarities of children's audience, but lexical and syntactical structures of original text creating difficulties for recipient of translation are not taken into consideration. So, the author of the article tried to analyze the psycholinguistic peculiarities of text perception by children of different ages in order to develop recommendations for translator to reconstruct the text based on understanding of lexical and syntactical structures by children of different ages. The translator of children's literature must know the basic aspects of developmental psychology in order to determine the period of childhood for the reconstruction of the text with appropriate degree of completeness which would be understandable for a definite group of childhood. The adequate translation of original text based on peculiarities of different groups of childhood will facilitate the acceptance or rejection of the text, and form attitude to literature sources of different culture and author particularly.

Ключевые слова: перевод детской литературы, возрастные особенности, восприятие текстового материала, рекомендации.

Key words: translation of children's literature, age-specific peculiarities, the perception of text, recommendations.

Детская литература возникла на пересечении художественного творчества и учебно-воспитательной деятельности и является областью искусства, функции которого – доставлять ребёнку эстетическое наслаждение и способствовать формированию его личности [Арзамасцева, 1997, с. 8]. Но, к сожалению, детская литература остаётся явлением периферийным, отсутствует должное внимание к проблемам её перевода, нет попыток современного толкования этого феномена. Вопрос о специфике литературы для детей по-прежнему сводится к повторению истин о динамичном сюжете, доступности и ясности.

В настоящее время в отечественной педагогике и психологии приняты следующие периоды детства, основанные на ведущей деятельности: младенчество – от рождения до года; раннее детство – от года до трёх лет; дошкольное детство – от трёх до семи лет; школьный возраст – от семи до двенадцати лет; подростковый возраст – от двенадцати до пятнадцати лет; юношеский – от пятнадцати до восемнадцати лет [Леонтьев, 1983, с.116]. Каждый этап определяется своей спецификой развития и отношениями психических функций. На каждом этапе ребёнок воспринимает мир в определённом отношении.

В реальной издательской практике российского книгоиздания [Карайченцева, 2000 с. 6] категории читателей рассматриваются более крупными группами: старший дошкольный возраст (от 4 до 6 лет); младший школьный возраст (от 7 до 10 лет); средний школьный возраст (от 11 до 14 лет); старший школьный возраст (от 15 до 17 лет). Отмечается, что специфика детской литературы обусловлена в первую очередь возрастом читателя. Чем меньше возраст, тем сильнее в произведении проявлены своеобразные черты, по которым можно безошибочно угадать, что оно адресовано ребёнку. Вместе с растущим читателем «взрослеют» и его книжки, постепенно меняется вся система предпочтений [Абраменкова, 2000, с.64]. Мы согласны с этим утверждением, однако нет указания на конкретные элементы, которые давали чёткие указания, к какой возрастной группе отнести то или иное произведение художественной литературы, какие сюжеты будут интересны юному реципиенту. Так, существующая в англоязычных странах классификация книг по возрасту, также не отличается конкретностью: picture books appropriate for pre-readers ages 0-5; early reader books appropriate for children age 5-7; short chapter books, appropriate for children ages 7-9; chapter book appropriate for children ages 7-12; longer chapter books, appropriate for children ages 9-12; young-adult fiction appropriate for children age 12-18. В этой классификации точно не указаны критерии отбора литературных произведений в каждую группу, замечается лишь, что детская книга должна отражать актуальную ситуацию развития ребёнка и ориентироваться на особенности восприятия ребёнка [Антонова, 2002, с.23].

С нашей точки зрения, анализ периодов детства в плане актуальной ситуации

развития и возможностей восприятия текстового материала детьми, может помочь переводчику воссоздать произведение, учитывая особенности понимания детьми разных возрастов лексических и синтаксических структур.

Так, актуальной ситуацией развития в период младенчества является стремление находиться со значимым взрослым. Идёт интенсивное развитие сенсорных систем, которое опережает двигательное [Щелованов, 1957, с. 27]. Первые слова ребёнка содержат повторяющиеся согласные, что создаёт ассонанс и ритмизацию в речи. Исследования показали, что умение детей до трёх лет выделять предметы по их форме непосредственно зависит от времени и способа введения слова, обозначающего данный предмет. Выбор предмета по слову формируется постепенно. Ребёнок проходит длительный путь «связывания слова с предметом». На разных этапах этого пути различную роль играют такие компоненты целой вещи, как её цвет, фактура, величина и положение в пространстве [Леонтьев, 1983, с. 71]. В этот же период происходит первичное знакомство с книгой: не только взрослые читают ребёнку ту или иную книгу, но и сам ребёнок играет с ней. Уже с двух-трёх лет дети листают книгу, отыскивают знакомые картинки, делают вид, что читают текст, повторяя запомнившиеся фрагменты [Антонова, 2002, с.216]. Следовательно, пассивное знакомство с литературой, как художественной, так и нехудожественной, происходит очень рано. Исходя, из формирования речевых действий ребёнка в сторону сообщения, в этот период ритмизированная литература, начиная от песенной, стихотворной и, заканчивая произведениями устного народного творчества, оказывает серьёзное влияние на ребёнка. Трудно проверить, насколько ребёнка интересует предоставляемая в художественной литературе ситуация и насколько он её понимает, поэтому этот период целиком ориентируют к внешней стороне речевой деятельности, фонетической. Соответственно, особенностью литературы этого периода является сохранение правильного ритма и при переводе.

С трёх лет отмечают стремление ребёнка к самостоятельной деятельности, чему способствует развитие эмоционально-волевой сферы. С этого момента начинается период дошкольного детства. Это период охватывает детей от трёх до шести лет. Его именуют ранним детством, временем перехода из младенчества в детство. Это время накопления социально значимого опыта, ориентации ребёнка в социальном пространстве. В это время, как утверждают психологи, формируются основные черты характера человека, складывается определённое отношение к окружающему. Считается, что только к семи годам завершается развитие психофизиологической и нравственно-волевой готовности детей к систематическому учебному труду, который требует серьёзного интеллектуального, физического, эмоционального напряжения [Запорожец, 2002, с.154].

В период дошкольного детства осваивается большая часть словарного запаса и простых грамматических конструкций. Ребёнок осваивает словарный запас не пассивно, а через усвоение морфологических конструкций, которые способствуют появлению в этот период такого явления как словотворчество [Леонтьев, 1999, с. 66]. С этого периода развивается воображение и ребёнок способен к восприятию и запоминанию сюжетной линии художественного произведения [Эльконин, 1989, с. 116]. С этого периода детства ребёнок проявляет самый активный интерес к книге. Во-первых, он охотно рассматривает иллюстрации, во-вторых, слушает чтение взрослых, выучив наизусть текст, имитирует чтение, переворачивая страницы, наконец, делает первые робкие шаги в самостоятельном чтении. Ребёнок впервые знакомится с книгой, и она сопутствует ему в дальнейшем. В пять лет дети могут читать, и хотя это чтение не систематично, ребёнок воспринимает только отдельные слова и предложения, чтение осознается уже как особое времяпрепровождение [Антонова, 2002, с. 228].

Эта читательская категория нуждается в художественной литературе, которая показывает развитие игровых ситуаций, содержит в себя форму взаимодействия со словом, когда можно не только ориентироваться на его прямое значение, но и придавать ему другое значение не только в прямом смысле, но и метафорическом. С этого периода появляются зачатки самосознания, которые выражены в чётком употреблении личного местоимения «Я» в отношении себя, связи себя с именем. К концу этого периода ребёнок не только осознает свою половую принадлежность, но и утверждает в нём. Ребёнок в дошкольном возрасте учится соотносить своё понимание эталона поведения и собственное поведение [Мухина, 1999, с. 142]. Бурно развивается речь, способность к замещению, к символическим действиям и использованию знаков, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, воображение и память. Дети активно используют речь для организации своего внимания в процессе деятельности. В этот период ребёнок овладевает речью, как средством общения и осваивает клишированные, рамочные формы [Выготский, 1982, с. 112]. При этом ребёнок легко воспринимает простые нераспространённые предложения, состоящие из четырёх и более слов. В высказываниях дети начинают пользоваться структурами сложносочиненного и сложноподчинённого предложения, но, как показали исследования, не всегда четко понимают значения сказанного. А сложноподчинённые предложения легче воспринимаются в виде вопросов, и нераспространённых ответов, которые содержат 4-8 слов [Байкова, 2005, с. 15]. Речь ребёнка диалогична, а диалог допускает значительную грамматическую неполноту и имеет специфический словарь, который тоже задает непосредственная ситуация. Диалогической речи бывает вполне достаточно в повседневном общении. Даже, когда ребёнок о чем-то рассказывает, вспоминает какие-то события, речь его, по сути,

диалогична. Прежде всего, ребёнок говорит о том, что находится в фокусе его внимания, он выделяет и озвучивает самый значимый для него элемент целостной ситуации и совсем не заботится об «удобстве» слушателя [Филичева, 1996, с. 53].

Так при переводе детских книг для этого возраста важно учитывать развитие детской речи. Ребёнок уже подражательно использует сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, но при их концентрации или наличии не в диалоговом ключе ведёт к тому, что реципиент перевода теряет смысл высказывания, что негативно сказывается на формировании воображения и отношения к чтению. Поэтому при переводе важно использовать, где позволяет авторский текст, предложения от четырёх слов, и ограничивать их восемью словами; сложносочинённые и сложноподчинённые предложение, не превышающие двух-трёх предложений и не более четырёх-шести предложений на страницу.

Дошкольное детство переходит в младший школьный возраст, которое связано с утратой детской непосредственности, появлением рефлексии [Абрамова, 1999, с. 116]. В этом возрасте у ребёнка формируются нравственные мотивы [Леонтьев, 1983, с. 35]. Ребёнок определяется в отношении правил и законов, развиваются идеи «долга» и «нормы» [Зеньковский, 1996, с. 53]. Также возникает стремление соотнести реально существующие я – с теми требованиями, которые предъявляются обществом, в которое теперь входит не только семья, но и школа, и одноклассники. К началу школьного возраста возникает обобщённое отношение к самому себе, которое остаётся одним и тем же в разных ситуациях и даёт основания для самооценки и самолюбия [Выготский, 1982, с. 142]. Ребёнок предъявляет запросы к самому себе (каким я должен быть), к своему положению – в этом возрасте возникает новообразование – воля. Возникновению воли способствует ритмизации школьной деятельности (ребёнок выполняет повторяющиеся чередующиеся между собой действия) [Мудрик, 2004, с. 113].

Лексические единицы словарного состава языка оказываются тесно связанными не только как понятия, отражающие предметный и социальный мир, окружающий человека, не только как понятия, отражающие психические действия человека, его действия и деятельность, но и как феноменологически значимые константы, отражающие отношение традиционной культуры к явлениям социальной жизни людей.

Развитие речи идёт через общение, как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками и сообщении им важной для ребёнка информации. Шести-семилетний ребёнок уже способен общаться на уровне контекстной речи – той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику.

Ситуативный способ речевого общения постепенно замещается контекстным. У ребёнка с развитой речью мы наблюдаем речевые средства, которые он присваивает от взрослых и использует в своей контекстной речи. Конечно, даже очень хорошо развитая речь семилетнего – это детская речь.

Особенность понимания речи этого периода является формирование сложных синтаксических структур, связанных со сложносочинёнными и сложноподчинёнными предложениями. Так у детей 6-7 лет возникают трудности при понимании и оперировании сложноподчинёнными предложениями при их скоплении, которые устраняются к 10-11 годам. Тогда как понимать сложносочинённые предложения в пределах 2-3 ребёнок способен даже при их большом скоплении в 6-7 лет, но адекватное описание с их помощью ситуации вызывает у ребёнка трудности.

Книга может стать неременным компонентом жизни детей. Ребёнок впервые сталкивается с учебными книгами, содержание которых должно быть выучено и усвоено. Следовательно, он учится новому отношению к книге. С ней приходится активно работать. И постепенно, к концу этого периода, при гармоничном развитии образуется навык самостоятельного чтения. Ребёнок может осознать, что книги можно и нужно читать. От качества книги, от понимания её создателей особенностей этих новых для ребёнка отношений с книгой во многом зависит то, как сложится в дальнейшем читательская судьба ребёнка [Антонова, 2002, с. 234]. «Детский» тип читателя предполагает ограниченность в понимании сложных синтаксических структур текста и сравнительно небольшой словарный запас. Последнее ставит в качестве важной задачи задачу расширения словаря читателя, и синтаксической базы. Введение новых слов и понятий должно быть связано с теми предметами и явлениями, которые окружают детей и могут быть поняты ими в процессе непосредственного ознакомления с миром.

Психологи обозначают этот период как «пору первоначального накопления знаний». Сложные синтаксические структуры должны присутствовать в тексте разряжено [Седов, 2004, с. 308]. Периодом зрелого детства считается период от 9 до 11 лет, обозначенный в педагогике как предподростковый. Происходит накопление физических и духовных сил - своего рода переход к отрочеству. В это время развивается познавательная и общественная активность, появляется интерес к истории. Художественную литературу читатели воспринимают как живую реальную жизнь, героев литературных произведений - как живущих где-то, существующих на самом деле людей. Ребёнок ощущает себя не наблюдателем, а непосредственным участником всего происходящего [Кудина, 1988, с. 31]. Следовательно, в этот в этот период ребёнок заинтересован в общении вне дома, с новыми взрослыми и детьми, его мир расширяется с дома до школы и общения там, ребёнок способен сам сопоставлять оценки, но ещё принимает их критерии от значимых

взрослых. В плане речи также происходит развитие: чтение книг способствует развитию лексического состава, особенно, если учтены особенности понимания ребёнком сложных синтаксических связей, усвоение которых, как раз происходит в этот период; ребёнок овладевает контекстным пониманием и общением.

Так постепенно меняется интерес ребёнка от локального к всеобщему, с наблюдения за окружающей жизнью до активного участия в ней, пытается оценить все происходящее вокруг, перенося интерес с внешнего на интерес к самому себе, своим возможностям и задачам.

Следовательно, реальность произведений, предназначенных младшим школьникам должна содержать следующие ориентиры: наличие двух миров – домашнего и внешнего мира (школьную в прямом смысле, или символическую в виде сказочного мира); наличие заданной от автора оценки, желательно с мотивацией этой оценки или в сравнении с чем-либо; наличие рефлексии в отношении деятельности; наличие клишированных и креативных диалоговых форм; чёткая гендерная позиция.

Отроческий, или подростковый, период детства охватывает время от 11 до 14 лет. Однако и этот возраст психологи разграничивают на отдельные стадии, существенные для характеристики чтения детей. Выделяют возраст 10-11 лет как переходный от младшего школьного возраста к подростковому, 12-13 лет – как собственно подростковый возраст, 14 лет – переходный от подросткового к юношескому [Обухова, 1995, с. 345].

В 12-13 лет в школьниках развивается самосознание, стремление к самооценке, к определению своего места в мире, собственной значимости. Действительность для них уже не просто внешняя жизнь, за которой можно наблюдать, это уже сцена, на которой приходится действовать самому. Отсюда интерес к нравственным вопросам, размышления о любви, счастье, дружбе. Отсюда же и интерес к деятельности конкретных исторических лиц - тех, кто развивал науку, совершал подвиги, которые вошли в историю. У подростков 14 лет наблюдается возрастание социальной, гражданской активности, стремление к поиску нравственного идеала [Антонова, 2002, с. 238].

Также развиваются лексические и синтаксические структуры в речи. Как отмечает Седов, подросток к концу переходного возраста овладевает сложными синтаксическими образованиями не только на уровне понимания, но и на уровне употребления: он может использовать неограниченное количество сложносочинённых последовательностей, и 2-3 сложносочинённых узла, при этом концентрация их на отрезке текста не должна превышать 7 ± 2 [Седов, 2004, с. 306-307].

Именно в отрочестве человек начинает дифференцировать обороты речи и формы языка, свойственные прошедшему историческому времени, ставшие архаичными, мёртвыми; стареющие сегодня обороты речи, произношения слов и современный язык

Подросток способен чувствовать язык в его историческом движении. Он хорошо понимает (или готов понять) контекст родного языка ушедших времён. Стилистические образцы, расхожие и «высокие» слова, вкусы прошлого учат подростка воспринимать весь контекст речи в её истории [Запорожец, 2002, с. 380].

Ведущей деятельностью подростка в этот период является общение со сверстниками. Потребность подростка в скрытой от официальной речевой культуры форме существования объясняется психологией возраста. Уйти от социального контроля в возрастную группу, сделать так, чтобы *не путали с другими*, обособиться не только территориально, но и знаковыми системами, придав особый смысл своему объединению, - вот что становится глубинно привлекательным для подростков. Возникает особый тип общения, недопустимый в обычной жизни. Здесь вырабатываются и особые формы сленговой речи, которые не только стирают межиндивидуальные дистанции между общающимися подростками, но и в краткой форме выражают философию жизни. Так каждая молодёжная группировка имеет свой сленг, который отражает её образ жизни и мироощущение [Мухина, 1999, с. 338].

Подростковый возраст – качественно новый этап в становлении человека. В психологическом плане это связано с сознательным проявлением собственной индивидуальности. Ребят отличает стремление к самостоятельному мышлению, возникает задача выбора профессии, размышления связаны с будущим, с определением роли отдельной личности, значимости каждого человека в открывающемся перед ними мире [Обухова, 1995, с. 342-348].

Именно в отрочестве человеку предстоит интенсивно осваивать мужские и женские роли. Подростки бессознательно и сознательно наблюдают за взрослыми, чтобы усвоить внешнее поведение и внутренний духовный статус мужчины или женщины. При этом им нужны не только образцы поведения представителей каждого отдельного пола, но и образцы взаимодействий мужчин и женщин [Мухина, 1999, с. 413].

В литературных предпочтениях наблюдаются так же различия по половому признаку. Так мальчики охотнее всего читают приключенческую, военную, так называемую героическую, литературу, а девочки - романтическую, детективную. Однако отмечают, что такой жанр литературы как ужасы и детективы предпочитают и те и другие. И все же во многом художественный интерес мальчиков и девочек начинает различаться к 14 годам, и поэтому у них определяется круг собственных тем и любимых героев [Антонова, 2002, с. 238]. Следовательно, для этого периода характерным является: наличие более двух миров взаимодействия и их расширение (семейный, дружеский, кружковый и т.д.); отсутствие готовых оценок и предоставление реципиенту самому составить своё мнение в связи с описанием; наличие пейзажных описаний; раскрытие

внутреннего содержания гендерных отношений; описание сложного внутреннего мира героя.

Переводчик должен учитывать, что в лингвистическом плане идёт становление синтаксических структур и корректно использовать сложноподчинённые предложения и причастные и деепричастные обороты при воссоздании текста оригинала для подростков.

Возраст от 14 до 18 лет – юношеский. Завершается физическое и психическое созревание личности, формируется социальная готовность к общественно полезному производительному труду и гражданской ответственности. Интерес к чтению приобретает индивидуальную, персональную окрашенность [Антонова, 2002, с. 239]. Можно сказать, что в этот период завершается становление читателя: именно теперь может возникнуть стойкая потребность в чтении как одном из способов времяпрепровождения, формируется база для осмысленного выбора книги, размываются барьеры между детским (юношеским) и взрослым чтением.

Данная группа очень близка к группе взрослых читателей и во многом обращена уже к взрослой литературе, единственным характерным для неё моментом является интерес к теме профессионального самоопределения. Переводчик может использовать весь диапазон лексических и синтаксических средств.

Круг чтения для данных групп читателей серьёзнейшим образом изменяется, расширяется. Идёт подготовка к «взрослой» жизни. При сформированной читательской позиции осознанным, ясным становится выбор произведений, который чаще всего определяется стремлением к самоусовершенствованию, жадным желанием знать как можно больше. Следовательно, переводчик должен учитывать, что для младенческого возраста, важна сама ситуация эмоционального контакта с взрослым через литературу и он особенно чувствителен к её чёткой ритмической организации. Содержание литературного произведения не принципиально, чёткая и простая ритмическая организация, способствует развитию речевого аппарата ребёнка.

При переводе для дошкольников переводчик должен ориентироваться на то, что основополагающей деятельностью этого периода является игровая деятельность и через неё *освоение различных форм речи и социальных стереотипов поведения; ребёнок играет со значениями слов и с грамматическими конструкциями*, в результате чего способен понимать простые конструкции. Сложные конструкции понимаются им ограниченно и рассеяно. Так переводчик должен понимать, что к книгам для младшего школьного возраста относятся книги, способствующие ограниченному расширению сферы взаимодействия ребёнка, так как с этого периода ребёнок уже включается в *две сферы социальных отношений* не только на уровне семьи, но и на уровне школы. В переводе должен быть отражён момент рефлексии – оценки данной ситуации, не только с позиции

взрослого, но и с позиции ребёнка. Ребёнок может, оперируя оценками взрослых оценивать ситуацию, себя и других. При переводе необходимо учесть, что расширяются способности понимания грамматических структур и оперирования ими. Не понимая концентрированное количество сложноподчинённых структур в начале периода, ребёнок овладевает их ограниченным использованием к концу - это расширение проходит постепенно в течение 4-5 лет, поэтому следует ограничивать наличие сложных конструкций в тексте. Также в этот период литература способствует формированию гендерных ориентиров ребёнка.

Так для подросткового возраста, предназначена литература, повествующая о расширении сфер взаимодействия с разнообразными общественными группами и не дающая однозначных ответов, так как в подростковом возрасте наблюдается увеличение самостоятельности подростка, он начинает функционировать в различных системах общества, его круг общения расширяется, и подросток предпочитает сам формировать свои оценочные критерии, которые могут, как соответствовать социально принятым нормам, так и отличаться от них. И в тексте перевода необходимо учитывать, что у подростков развиваются сложные стилистико-синтаксические структуры, и способствовать развитию этому.

Специальной литературой для юношества может быть литература, описывающая сложности выбора профессиональной сферы, жизненные выборы героев, хотя юношеству уже полностью доступна взрослая общая литература. При этом на уровне речи, переводчик может пользоваться всеми, имеющимися в языке структурами, так как у юношей сформированы все лексические и синтаксические структуры.

Список литературы

- Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000, 252 с.
- Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург, 1999, с. 455.
- Антонова С.Г. и др. Редакторская подготовка изданий // под. ред. Антоновой С.Г. М.: Издательство МГУП, 2002, 468 с.
- Арзамасцева И.Н. Детская литература. М.: Издательский центр «Академия», 1997, 448 с.
- Байкова С.В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников: картотека знаний с усложнением. СПб: КАРО, 2005, 32 с.
- Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982, 216 с.
- Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность. М., 2002, 546 с.
- Зеньковский В.В. Психология детства. М, 1996, 346 с.
- Карайченцева С.А. Современное литературно-художественное книгоиздание российской федерации. М.: Изд-во МГУП, 2000, 208 с.
- Кудина Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. М.: Знание, 1988, 80 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999, 287 с.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М, Т. 1, 1983, 285 с.

- Мудрик А. В.* Социализация человека. М.: Academia, 2004, 304 с
- Мухина В.С.* Возрастная психология. М., 1999, 456 с.
- Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.,1995. С.265.
- Седов К.Ф.* Становление дискурсивного мышления // *Возрастная психолингвистика: Хрестоматия.* М.: Лабиринт, 2004, С. 276-309.
- Филичева Т.Б., Соболева А.Р.* Развитие речи дошкольника. Екатеринбург: Изд-во «АРГО», 1996, 80 с.
- Щелованов Н.М.* Воспитание детей раннего возраста. М., 1957, 153 с.
- Эльконин Д.Б.* Избранные труды. М., 1989, 560 с.

Голубева-Монаткина Н.И.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Golubeva-Monatkina N.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

К ВОПРОСУ О ПЕРЕДАЧЕ РИТМА ПРОЗЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (G. GARCÍA MÁRQUEZ «CIEN AÑOS DE SOLEDAD» / Г. ГАРСИА МАРКЕС «СТО ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА»)

CONCERNING THE ISSUE OF CONVEYING RHYTHM IN TRANSLATING PROSAIC TEXTS (G. GARCÍA MÁRQUEZ «CIEN AÑOS DE SOLEDAD» / Г. ГАРСИА МАРКЕС «СТО ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА»)

Габриэль Жозе де ла Конкордия Гарсиа Маркес (1927 – 2014) был одним из самых значительных писателей XX века и одним из лучших испаноязычных авторов, в 1982 г. ему была присуждена Нобелевская премия по литературе. Больше всего он известен такими своими произведениями, как «Сто лет одиночества» (1967), «Осень патриарха» (1975) и «Любовь во времена холеры» (1985). В романе «Сто лет одиночества» Гарсиа Маркес использует фантастическую историю для описания реальности, создаёт метафорическое, критическое толкование истории его родной Колумбии. Этот роман получил всемирное признание, считается одним из тех латиноамериканских художественных текстов всех времён, которые больше всего повлияли на мировую литературу, а нобелевский лауреат Пабло Неруда назвал его «самым великим литературным событием на испанском языке со времени «Дон Кихота» Сервантеса». «Сто лет одиночества» – самое продаваемое и переводимое произведение Маркеса. Критики часто цитируют этот текст, как пример такого литературного стиля, как магический реализм, который возник под влиянием модернизма и в котором сверхъестественное представлено как обыденное, а обыденное как сверхъестественное и необычное. Статья посвящена сопоставительному исследованию ритмических особенностей испанского и двух русских текстов романа «Сто лет одиночества».

Gabriel José de la Concordia García Márquez (1927 – 2014) is one of the most significant authors of the 20th century and one of the best in Spanish language, he was awarded the 1982 Nobel Prize in Literature. García Márquez is known for his novels, such as «One Hundred Years of Solitude» (1967), «The Autumn of the Patriarch» (1975) and «Love in the Time of Cholera» (1985). In «One Hundred Years of Solitude» García Márquez uses his fantastic story as an expression of reality, the novel is a metaphoric, critical interpretation of Colombian history. The novel has received universal recognition, it is considered one of most influential Latin American texts of all time. Nobel Laureate Pablo Neruda called it «the greatest revelation in the Spanish language since «Don Quixote» of Cervantes». «One Hundred Years of Solitude» is the author's best selling and most translated work. Critics often cite it as an exemplary of a literary style labeled as magic realism, which was stylistically influenced by Modernism and in which the supernatural is presented as mundane, and the mundane as supernatural and extraordinary. The article is devoted to comparative research of rhythmical specificity of Spanish and two Russian texts of the novel «One Hundred Years of Solitude».

Ключевые слова: ритм прозы, перевод, Г. Гарсиа Маркес, «Сто лет одиночества».

Key words: rhythm, prosaic text, translation, G. García Márquez, «One Hundred Years of Solitude».

Роман колумбийца Габриэля Гарсиа Маркеса «Cien Años de Soledad» (Buenos Aires, «Editorial sudamericana», 1967) переведен на несколько десятков языков, причем

итальянский и французский переводы появляются в 1968 г., русский (сначала с некоторыми цензурными купюрами), английский и немецкий публикуются в 1970 г., а в 1992 г. создается перевод на эсперанто, и «по количеству изданий и переводов, по размерам тиражей, по успеху у самых различных кругов читателей его можно отнести к числу наиболее популярных произведений мировой литературы 60-70-х годов <...>» [Гарсиа Маркес, 2015(а), с. 393].

Первыми и единственными в течение долгого времени русскими переводчиками романа были В.С. Столбов (1913-1991) и его супруга Н.Я. Бутырина [Гарсиа Маркес, 2015(а)], которая создала также комментарии к вышедшему в 1980 г. в издательстве «Прогресс» испанскому тексту романа [García Márquez, 1980], отметив при этом важнейшую особенность произведения: «Роман написан ритмизированной прозой, поэтому синтаксис его порой сложен, ибо, как в поэзии, подчинён ритму» [Гарсиа Маркес, 2015(а), с. 393]. Позже появился перевод, сделанный М.И. Былинкиной [Гарсиа Маркес, 2015(б)]. Оба русских текста много раз переиздавались, и именно они послужили в данной статье материалом для рассмотрения передачи ритмических особенностей оригинала при переводе.

Как известно, всем художественным произведениям, в том числе и литературным, свойственна определённая временная организация – ритмическая основа. Ритм может считаться одним из структурных, формообразующих принципов творчества (поскольку «именно ритм объединяет всю речевую поверхность, превращает простую последовательность внешне обозримых и непосредственно ощущаемых речевых элементов в последовательность значащую» [Гиршман, 1982, с. 79]) и трактоваться «как чередование во времени определённых единиц, как расположение и последовательность пространственных форм» [Мейлах, 1974, с. 4-5].¹¹ Существует соотнесенность ритма и

¹¹ «Ритмические особенности художественных произведений способствуют возникновению эмоционального фона восприятия их информационных компонентов. При повторном восприятии данного ритмического рисунка ритм может выполнять и дополнительные информативные функции – в силу возникших ранее ассоциаций <...>. Мы полагаем, что существует *соответствие* эмоционального фона, возникающего при восприятии художественного произведения, ритмическим характеристикам этого произведения. Специфические эффекты при восприятии художественных произведений могут возникать в результате взаимодействия ритмических характеристик воспринимаемого произведения с физиологическими колебательными и неколебательными, релаксационными, процессами <...>. В каждом художественном произведении можно выделить, следовательно, два компонента: 1) ритмическую основу, закономерную временную организацию, восприятие которой основано на взаимодействии с ритмическими и релаксационными физиологическими процессами, 2) информативное содержание, восприятие которого находится в определённом соответствии с эмоциональным комплексом, возникающим при восприятии ритмической основы художественного произведения. Эти два компонента <...> в разных соотношениях представлены в разных видах искусства. В музыке чаще преобладает первый. В художественной прозе – второй. Однако в любом случае критерием художественности может быть их соответствие. Процесс же художественного творчества обусловлен способностью автора к сочетанию этих компонентов, его способностью выявить правильность ритмического рисунка в качестве «носителя» информативного сообщения» [Шноль, Замятин, 1974, с. 289-290].

стиля литературного произведения [Гиршман, 1982, с. 79]. Очень важно также и то, что в художественном тексте ритм является не только формообразующим, но и смыслообразующим фактором¹².

Ритмом обладает и художественная проза, причем исследователи неоднократно подчеркивали, что «ритм в прозе может проявиться не в словесно-ритмизированной ткани <...>, а в иных свойствах прозаического повествования: в смене кусков, в гармонии построения, во всех элементах композиции» [там же, с. 9], что «ритм прозы основан на соотношениях словесно-образных масс и поэтому, скорее всего, может быть охарактеризован как композиционный, проявляющийся в пределах большого контекста», что «он столь же далек от стихового, как, скажем, от музыкального, архитектурного или живописного» и что «попытки обнаружить в прозе ритмы стиховые или близкие к стиховым обречены на неудачу» [Эткинд, 2002, с. 100]. Среди ритмико-речевых единиц художественной прозы – абзац, фраза, фразовый компонент: «<...> в «обычном» речевом движении художественной прозы обнаруживаются определённые закономерности в отношениях объективно повторяющихся речевых единиц – <...> фразовых компонентов, фраз и абзацев. Если же все эти закономерности не акцентированы в откровенных повторах <...>, то это не отменяет их, а лишь отражает специфику художественной прозы как особого явления» [Гиршман, 1982, с. 11, 34].

Тексту Гарсиа Маркеса свойствен особый ритм, формируемый не вполне обычными абзацами¹³. По-видимому, здесь ритмической единицей является длинный «период»-абзац, который иногда может заканчиваться оформленной отдельно репликой того или иного действующего лица.¹⁴ Как представляется, в переводе необходимо сохранять как эти «периоды», так и в целом «абзацный» ритм оригинала, что, как показано ниже, не всегда соблюдается переводчиками. Кроме того, в романе первое предложение абзаца («абзацная» фраза) нередко начинается с имени героя либо с указания времени, либо содержит то и другое. Нередкое несоблюдение переводчиками и этой

¹²«Нельзя рассматривать художественную форму только как оболочку, заключающую в себе самостоятельно существующее содержание. Соотношение формы и содержания в художественном произведении нельзя уподоблять соотношению сосуда и содержимого (стакана и вина), как это иногда делается <...>. Единство формы и содержания есть одно из неотъемлемых свойств художественного произведения, не зависимое от желания и опытности автора. Разграничить форму и содержание в произведении невозможно. Форма и содержание – два аспекта неделимого целого <...>» [Томашевский, 1983, с. 3-4].

¹³«<...> понимание природы и функций ритма невозможно в отрыве от проблемы отношения объекта и субъекта творчества, объективного мира и внутреннего мира художника. Разумеется источник ритмических закономерностей – в самой действительности. Но при этом восприятие художником мира окрашивается индивидуальным своеобразием. Отсюда и своеобразие «ритмического фонда» творческой личности. Разнообразие ритмов, их варибельность в творчестве зависят, по-видимому, не только от степени одарённости, но и от психофизиологических особенностей субъекта творчества» [Мейлах, 1974, с. 6].

¹⁴Специалисты по теории (или по грамматике, лингвистике) текста утверждают, что абзац выделяется в самостоятельную единицу, поскольку признаком его границы является красная строка, и что абзац – «единица не синтаксического, а собственно композиционного уровня» [Москальская, 1981, с. 83].

особенности прозы Гарсиа Маркеса¹⁵ также ведёт к нарушению композиции художественного произведения и определённому искажению его смысла.

Авторы русского текста иногда делят длинные испанские «абзацы»-периоды на два и даже три абзаца. Первый перевод следующего ниже испанского «абзаца»-периода из 15 предложений, пронумерованных нами, сконструирован из трёх абзацев (новые абзацы начинаются с пятого и седьмого предложений), другой – из двух (новый абзац начинается со второго предложения): «(1) Emancipado al menos por el momento de la torturas de la fantasía, José Arcadio Buendía impuso en poco tiempo un estado de orden y trabajo, dentro del cual sólo se permitió una licencia: la liberación de los pájaros que desde la época de la fundación alegraban el tiempo con sus flautas, y la instalación en su lugar de relojes musicales en todas las casas. (2) Eran unos preciosos relojes de madera labrada que los árabes cambiaban por guacamayas, y que José Arcadio Buendía sincronizó con tanta precisión, que cada media ora el pueblo se alegraba con los acordes progresivos de una misma pieza, hasta alcanzar la culminación de un melodía exacto y unánime con un valse completo. (3) Fue también José Arcadio Buendía quien decidió por esos años que en las calles del pueblo se sembraran almendros en vez de acacias, quien descubrió sin reverlarlos nunca los métodos para hacerlos eternos. (4) Muchas años después, cuando Macondo fue un campamento de casa de madera y techos de zinc, todavía perduraban en las calles más antiguas los almendros rotos y polvorientos, aunque nadie sabía entonces quién los había sembrado. (5) Mientras su padre ponía en orden el pueblo y su madre consolidaba el patrimonio doméstico con su maravillosa industria de gallitos y peces azucarados que dos veces al día salían de la casa ensartados en palos de balso, Aureliano vivía horas interminables en el laboratorio abandonado, aprendiendo por pura investigación el arte de la platería. (6) Se había estirado tanto, que en poco tiempo dejó de servirle la ropa abandonada por su hermano y empezó a usar la de su padre, pero fue necesario que Visitación les cosiera alforzas a las camisas y sisas los pantalones, porque Aureliano no había sacado la corpulencia de los otros. (7) La adolescencia le había quitado la dulzura de la voz y lo había vuelto silencioso y definitivamente solitario, pero en cambio le había restituido la expresión

¹⁵«Спаянность текста характеризуется степенью связанности как предложений внутри абзаца, так и самих абзацев между собой. Формальными показателями спаянности текста на уровне синтаксиса являются слова, стоящие в начале предложения (абзаца), сообщающие ему (т.е. началу) определённую характеристику. Начало предложения (абзаца) может быть «твёрдым» (резким), если предложение начинается с таких самостоятельных, полнозначных синтаксических элементов, как подлежащее, дополнение или обстоятельство, выраженное именем; и «мягким», если предложение (абзац) начинается с «коннекторов», устанавливающих связь с предыдущим и представленных «экзоклитическими» союзами (соединительными союзами выражениями), спрягаемыми формами глагола, местоимениями» [Дридзе, 2009, с. 165-167]. В художественном тексте особенно первая, «абзацная», фраза абзаца «продвигает повествование, членит его на поступательные шаги»; «абзацные фразы выделяют последовательные хронологические этапы повествования, членят его в зависимости от смены сюжетных положений, действующих лиц, наконец, выделяют из авторского повествования речь персонажей и обмен репликами»; абзацные фразы – «вехи поступательного движения повествования» [Москальская, 1981, с. 90-93].

intensa que tuvo en los ojos al nacer. (8) Estaba tan concentrado en sus experimentos de platería que apenas si abandonaba el laboratorio para comer. (9) Preocupado por su ensimismamiento, José Arcadio Buendía le dio llaves de la casa y un poco de dinero, pensando que tal vez le hiciera falta una mujer. (10) Pero Aureliano gastó el dinero en ácido muriático para preparar agua regia y embellició las llaves con un baño de oro. (11) Sus exageraciones eran apenas comparables a las de Arcadio y Amaranta, que ya habían empezado a mudar los dientes y todavía andaban agarrados todo el día a las mantas de los indios, tercios en su decisión de no hablar el castellano, sino la lengua guajira. (12) «No tienes de qué quejarte», le decía Úrsula a su marido. (13) «Los hijos heredan las locuras de sus padres». (14) Y mientras se lamentaba de su mala suerte, convencida de que las extravagancias de sus hijos eran tan espantoso como una cola de cerdo, Aureliano fijó en ella una mirada que la envolvió en un ámbito de incertidumbre.

– (15) *Algien va a venir – le dijo*» [García Márquez, 1980, p. 66-67] / «Освободившись, во всяком случае на время, из мучительного плена своего воображения, Хосе Аркадио Буэндиа в короткий срок наладил во всем городе размеренную трудовую жизнь: ровное её течение было нарушено лишь однажды самим Хосе Аркадио Буэндиа, когда он выпустил на волю птиц, которые с начала основания Макондо отмечали время своим звонкоголосым пением, и вместо них установил в каждом доме часы с музыкой. Это были красивые часы из резного дерева, выменянные у арабов на попугаев, и Хосе Аркадио Буэндиа наладил их ход с такой точностью, что через каждые полчаса они радовали город несколькими тактами из одного и того же вальса – каждый раз все новыми, а ровно в полдень дружно и без единой фальшивой ноты исполняли весь вальс целиком. Хосе Аркадио Буэндиа принадлежала также идея высадить на улицах миндальные деревья вместо акаций, и он же изобрёл способ, тайну которого унёс с собой в могилу, как сделать эти деревья вечными. Много лет спустя, когда Макондо застроилось деревянными домами с крышами из цинка, на самых старых его улицах все ещё продолжали расти миндальные деревья – трухлявые, с обломанными ветками, но никто уже не помнил, чья рука их посадила.

Пока отец приводил в порядок город, а мать укрепляла благосостояние семьи, занимаясь производством восхитительных леденцовых петушков и рыбок, которых насаживали на бальзовые палочки и дважды в день выносили из дому для продажи, Aureliano проводил бесконечные часы в заброшенной лаборатории, из чистой любознательности осваивая ювелирное дело. Он так вытянулся, что скоро одежда, унаследованная от брата, стала ему мала, и он начал пользоваться отцовскими вещами, правда, Витасон приходилось ушивать рубахи и сужать брюки, потому что Aureliano был пока худее отца и брата.

Со вступлением в отроческий возраст у него огрубел голос, Aureliano сделался

молчаливым и окончательно замкнулся в своём одиночестве, а взгляд его снова приобрёл то напряжённое выражение, которое поразило Урсулу в день появления сына на свет <...>» [Гарсиа Маркес, 2015(а), с. 51-53] / «Укротив на какое-то время неумное буйство своей фантазии, Хосе Аркадио Буэндия в короткий срок научил жителей Макондо уважать порядок и труд, разрешив себе только раз проявить своеволие: велел выпустить на свободу всех певчих птиц, которые после основания Макондо возвещали о ходе звёзд весёлым щебетаньем, и на место клеток поставить во всех домах музыкальные часы.

Это были изумительные часы из полированного дерева, которые выменивались у арабов на попугаев-гуакамайю и которые Хосе Аркадио так точно отрегулировал, что каждые полчаса посёлок взбадривался новой музыкальной фразой из одного итога же вальса, а в полдень все часы весело отзванивали в унисон эту мелодию целиком <...>» [Гарсиа Маркес, 2015(б), с. 49].

Встречаются и противоположные случаи – когда в переводе из двух авторских «абзацев»-периодов (в следующем примере первый абзац состоит из двух предложений, второй – из четырёх) создаётся один: «José Arcadio Buendía, que era el hombre más emprendedor que se vería jamás en la aldea, había dispuesto de tal modo la posición de las casas, que desde todas podía llegarse al río y abastecerse de agua con igual esfuerzo, y trazó las calles con tan buen sentido que ninguna casa recibía más sol que otra a la hora del calor. En pocos años, Macondo fue una aldea más ordenada y laboriosa que cualquiera de las conocidas hasta entonces por sus 300 habitantes. Era en verdad una aldea feliz, donde nadie era mayor de treinta años y donde nadie había muerto.

Desde los tiempos de la fundación, José Arcadio Buendía construyó trampas y jaulas. En poco tiempo llenó de turpiales, canarios, azulejos y petirrojos no sólo la propia casa, sino todas las de la aldea <...>» [García Márquez, 1980, p. 40] / «Хосе Аркадио Буэндия, который был самым смекалистым человеком в поселке, предложил строить дома в таком порядке, чтобы всем было одинаково удобно спускаться к реке за водой, и так пробить улицы среди деревьев, чтобы в полуденный зной каждый дом не жарился бы на солнце больше, чем соседний. За несколько лет Макондо превратился в самый процветающий и благоустроенный посёлок из всех тех, которые когда-либо видели его триста жителей. Это действительно был счастливый посёлок, где никому ещё не было больше тридцати и где ещё никто не умирал. В годы основания Макондо Хосе Аркадио Буэндия стал мастерить клетки и силки. Очень скоро иволги, канарейки, малиновки и синицы заполнили не только его дом, но и все дома посёлка <...>» [Гарсиа Маркес, 2015(б), с. 16-17].

К композиционно-ритмическим особенностям романа также относится оформление прямой речи, которая хотя и занимает в тексте очень мало места, но передаётся по-разному, на что переводчики иногда не обращают внимания. Так, в том случае, когда

между двумя испанскими «абзацами»-периодами встречаются оформленные как принято в диалогической речи одна-две реплики (редко больше), переводчики выделяют в отдельный абзац последнее предложение «абзаца»-периода, за которым следуют диалогические реплики, и этим нарушают ритм текста [García Márquez, 1980, p. 152]: «<...>. Dentro solo habia un enorme bloque transparente <...>. Esconcertado, sabiendo que los niños esperaban una explicacion inmediata, José Arcadio Buendía se atrevió a murmurar:

– Es el diamante mas grande del mundo.

No – corrigió el gitano. – Es hielo» [García Márquez, 1980, p. 47]. / «<...>. Внутри не было ничего, кроме огромной прозрачной глыбы <...>.

Хосе Аркадио Буэндиа был озадачен, но, зная, что дети ждут от него немедленного объяснения, он решился и пробормотал:

– Это самый большой в мире бриллиант.

– Нет, – поправил его великан. – Это лёд» [Гарсиа Маркес, 2015(a), с. 24-25].

Гарсиа Маркесу, очевидно, бывает необходимо по-разному оформить реплики одного и того же диалога. В следующем примере первые четыре реплики представлены обычным образом, т.е. каждая с новой строки, пятая включается вместе с авторской речью внутри абзаца, последняя выводится за его пределы: «<...>. Una noche le preguntó al coronel Gerineldo Márquez:

– Dime una cosa, compadre: ¿porqué estás peleando?

– Por qué ha de ser, compadre – contestó el coronel Gerineldo Márquez –: por el gran partido liberal.

– Dichoso tú que lo sabes – contestó él – . Yo, por mi parte, apenas ahora me doy cuenta que estoy peleando por orgullo.

– Eso es malo – dijo el coronel Gerineldo Márquez.

Al coronel Aureliano Buendía le divirtió su alarma. «Naturalmente», dijo. «Pero en todo caso, es mayor eso, que no saber por qué pelea.» Lo miró a los ojos, y agregó sonriendo:

– O que pelear como tú por algo que no significa nada para nadie» [García Márquez, 1980, p. 150].

В обоих переводах авторское оформление приведённого диалога нарушено одинаковым образом, что приводит к изменению ритма текста: «<...>. Как-то вечером он спросил полковника Геринельдо Маркеса:

– Скажи мне, друг, за что ты сражаешься?

– За то, за что я и должен, дружище, – ответил полковник Геринельдо Маркес, – за великую партию либералов.

– Счастливый ты, что знаешь. А я вот только теперь разобрался, что сражаюсь из-за своей гордыни.

– Это плохо, – заметил полковник Геринельдо Маркес.

Его беспокойство позабавило полковника Аурелиано Буэндиа.

– Конечно, – сказал он. – Но все же лучше, чем не знать, за что сражаешься. – Он посмотрел товарищу в глаза, улыбнулся и прибавил: – Или сражаться, как ты, за что-то, что ничего ни для кого не значит» [Гарсиа Маркес, 2015(а), с. 179].

Кроме того, важно отметить, что размер испанских предложений у Гарсиа Маркеса варьируется – они могут занимать несколько страниц (например, почти три страницы в 16 главе), полстраницы, быть «нормальной» длины или в два-три слова, и это несёт определённую ритмическую нагрузку. Однако здесь также переводчики иногда позволяют себе вольности – одному испанскому предложению могут соответствовать два и даже три русских: «Se reunían a conversar sin tregua, a repetirse durante horas y horas los mismos chistes, a complicar hasta los límites de la exasperación el cuento del gallo capón, que era un juego infinito en que el narrador preguntaba si querían que les contara el cuento del gallo capón, y cuando contestaban que sí, el narrador decía que no había pedido que dijeran que sí, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y cuando contestaban que no, el narrador decía que no les había pedido que dijeran que no, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y cuando se quedaban callados el narrador decía que no les había pedido que se quedaran callados, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y nadie podía irse, porque el narrador decía que no les había pedido que se fueran, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y así sucesivamente, en un círculo vicioso que se prolongaba por noches enteras» [García Márquez, 1980, p. 72-73] / «Они собирались вместе и болтали без умолку, повторяли целыми часами одни и те же анекдоты, рассказывали сказку про белого каплуна, всё усложняя её до тех пор, пока не приходили в отчаяние. Это была игра – из тех, что никогда не кончаются: ведущий спрашивал остальных, хотят ли они послушать сказку про белого каплуна, и, если ему отвечали «да», он говорил, что не просил говорить «да», а просил ответить, рассказать ли им сказку про белого каплуна, если ему отвечали «нет», он говорил, что не просил говорить «нет», а просил ответить, рассказать ли им сказку про белого каплуна, если все молчали, говорил, что не просил молчать, а просил ответить, рассказать ли им сказку про белого каплуна; и никто не мог уйти, потому что ведущий говорил, что не просил их уходить, а просил ответить, рассказать ли им сказку про белого каплуна. И так без конца, по замкнутому кругу, целые ночи напролёт» [Гарсиа Маркес, 2015(а), с. 60-61].¹⁶

¹⁶Встретилась и следующая переводческая «трансформация» – испанское предложение (см. выше) необоснованно подверглось значительному сокращению: «Они болтали без умолку, перебивая друг друга, рассказывали до обалдения одни и те же старые анекдоты, участвовали в шутейном действе про белого бычка, а если все молчали, рассказчик говорил, что он просил не молчать, а сказать, хотят ли они слушать сказку про белого бычка, и никто не мог уйти, потому что рассказчик говорил, что он не просил уходить, 77

Также два испанских предложения (в следующем примере короткое + очень длинное) могут быть переданы одним длинным русским предложением: «No se sorprendió, porque sin saberlo lo había estado esperando. Entonces se confió a aquella mano, y en un terrible estado de agotamiento se dejó llevar hasta un lugar sin formas donde le quitaron la ropa y lo zarandearon como un costal de papas y lo voltearon al derecho y al revés, en la oscuridad insondable <...>» [García Márquez, 1980, p. 56]. / «Он не удивился, потому что, сам того не ведая, ждал этого прикосновения, вверился руке и в полнейшем изнеможении позволил ей довести себя до невидимой кровати, где его раздели и стали встряхивать, словно мешок с картошкой, ворочать налево и направо в непроницаемой темноте<...>» [Гарсиа Маркес, 2015(а), с. 37]. В переводе (б) независимость короткого испанского предложения сохранена, но второе, очень длинное предложение, разделено на два, причем первое содержит всего четыре слова: «Он не удивился, потому что невольно ждал этого прикосновения. И доверился невидимой руке. В состоянии полной подавленности дал довести себя до какого-то непонятного ложа, где с него стащили одежду, свалили наземь, как мешок картошки, ворочали с боку на бок в бездонной тьме <...>» [Гарсиа Маркес, 2015(б), с. 36-37].

Рассмотренные случаи могут быть охарактеризованы как проявления нарушения в переводе ритмики оригинального текста, а значит его композиции, стилевых и содержательных особенностей.

Список литературы

Гарсиа Маркес Г. Сто лет одиночества / Г. Гарсиа Маркес; [пер. с исп. В.С. Столбова, Н.Я. Бутыриной]. М.: Издательство АСТ, 2015(а). 544 с. (Эксклюзивная классика).

Гарсиа Маркес Г. Сто лет одиночества / Г. Гарсиа Маркес; [пер. с исп. М.И. Былинкиной]. М.: АСТ, 2015(б). 477 с.

Гиршман М.М. Ритм художественной прозы / М.М. Гиршман. М.: Издательство «Советский писатель», 1982. 366 с.

Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учебное пособие / Т.М. Дридзе. Изд. 2-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 240 с.

Мейлах Б.С. Проблема ритма, пространства и времени в комплексном изучении творчества // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Изд-во «Наука». Ленингр. отд., 1974. С. 3-10.

Москальская О.И. Грамматика текста: Учеб. пособие / О.И. Москальская. М.: Высш. школа, 1981. 183 с.

Томашевский Б.В. Стилистика: Учебное пособие / Б.В. Томашевский. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. С. 3-4.

Шноль С.Э., Замятин А.А. Возможные биохимические и биофизические основы творчества и восприятия ритмических характеристик художественных произведений // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Изд-во «Наука». Ленингр. отд., 1974. С. 289-297.

Эткинд Е.Г. Ритм поэтического произведения как фактор содержания // Стихovedение: Хрестоматия / Сост. Л.Е. Ляпина. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2002. С.81-100.

лишь ответить, хотят ли они слушать сказку про белого бычка, и так без конца, все ночи напролёт, загнав себя в порочный круг пустопорожних фраз» [Гарсиа Маркес, 2015(б), с. 57].

García Márquez, G. Cien Años de Soledad / G. García Márquez; [Г. Гарсиа Маркес. Сто лет одиночества. Роман. На исп. яз.; вступит. ст. В.Б. Земскова; комм. Н.Я. Бутыриной]. Moscú: Editorial Progreso, 1980. 408 p.

Гончарова О.В.
Автономная некоммерческая образовательная организация
«Школа иностранных языков»
г. Ейск (Россия)

Goncharova O.
Autonomous non-profit educational organization
«School of foreign languages»
Yeysk (Russia)

**ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ВЕДЕНИЮ ДИАЛОГА КУЛЬТУР
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРОЗЫ АНДРЕЯ МАКИНА,
СКАЗОЧНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО И ФОЛЬКЛОРНОГО ТВОРЧЕСТВА)**

**FROM THE EXPERIENCE OF LEARNING TO CONDUCT THE DIALOGUE OF
CULTURES (BASED ON THE FRENCH PROSE OF ANDREI MAKIN, FABULOUS
LITERARY AND CULTURAL CREATIVITY)**

«...В обучающем диалоге все вместе движутся к истине: пространство обсуждения открыто, нет готовых ответов, есть только путь и ориентиры. Ведение диалога не зря часто называют «искусством», так как его невозможно выстраивать по строгой схеме. В его осуществлении участникам требуется творчество и фантазия...» [Рагулина, Самоненко]. Феномен билингвизма изучается наукой более 100 лет. Исследователями приведены определения данного понятия, на основе различных критериев созданы его классификации. В общем понимании билингвизм – способность одновременного практического использования двух языков. «Язык лежит в основе культуры», которой «являются не все продукты, создаваемые человеком, но только уникальные, хранимые обществом произведения, образцы или нормы, на основе которых организуется деятельность в обществе и накапливается опыт, передаваемый от поколения к поколению» [Волков, 2001, с. 56]. Личность билингва характеризуется высоким уровнем оперирования коммуникативными навыками и владением межкультурной компетенцией. «Межкультурная коммуникация есть особая ступень коммуникации культурной, отличающаяся не только наличием дополнительного срединного члена в коммуникативной цепи, но и собственными свойствами» [Зинченко, Зусман, 2010, с. 3]. В данной статье представлен сопоставительный анализ значений перифразов на основе христианских концептов, встречающихся в прозе писателя-билингва Андрея Макина. Обучение иностранному языку на основе христианских концептов – один из плодотворных путей современной методики, опирающийся на возможности межкультурной коммуникации. Выделение круга национальных концептов, образующих концептосферу, или национальный культурный мир, позволяет с известной долей уверенности отграничивать «свое» от «чужого», быть услышанным и получить ответ на свой вопрос. Отсюда необходимость ведения культурного диалога при анализе литературного творчества писателя-билингва.

«... In the learning interactions all together moves to the truth: the space debate is open, there are no ready answers, only the path and orientation. Maintaining dialogue is not for nothing is often called the «art» as it is impossible to build on a rigorous scheme. In the implementation of its participants need creativity and imagination... «[Ragulina, Samonenko]. The phenomenon of bilingualism study science more than 100 years. Researchers are definitions of this concept, based on various criteria established classification. In general understanding bilingualism – the ability to simultaneously practical use of two languages. «Language is the basis of culture,» which «are not all products are created by human, but only unique stored society works, samples or standards against which organized activities in society, and accumulated experience, transmitted from generation to generation» [Volkov, 2001, p 56]. Personality is characterized by a high level of bilingual communication skills of operating and ownership of intercultural competence. «Intercultural communication is a special stage of cultural communication, characterized not only by the presence of an additional member of the median in the chain of communication, but also

own properties « [Zinchenko, Zussman, 2010, p. 3] .This article presents a comparative analysis of the values of the paraphrase based on Christian concepts found in the prose writer Andrei Makine bilingual. Learning a foreign language based on Christian concepts – one of the ways of modern productive techniques, based on the possibility of cross-cultural communication. Highlight range of national concepts that form the conceptual sphere, national or cultural world, allows a certain degree of confidence to delimit «own» from «foreign», to be heard and to receive the answer to your question. Hence the need to maintain cultural dialogue in the analysis of literary work of the writer bilingual.

Ключевые слова: культура, диалог, билингвизм (полилингвизм), межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция.

Key words: culture, dialogue, bilingualism (multilingualism), intercultural communication, intercultural competence.

...Только вымолвить успела,
Дверь тихонько заскрипела,
И в светлицу входит царь,
Стороны той государь.
Во всё время разговора
Он стоял позадь забора;
Речь последней по всему
Полюбилася ему.
«Здравствуй, красная девица, –
Говорит он, – будь царица
И роди богатыря
Мне к исходу сентября...
А.С. Пушкин

Образование билингва в современных условия осуществляется в семье, детских центрах раннего развития, школах дополнительного и общего образования, при участии в проектах по образовательной деятельности и многих других. Главным в этом направлении всегда является сохранение равноправными обеих культурных составляющих личности. Первые шаги литературного образования носители нескольких языков, как и одного, делают в далёком детстве ещё в доречевой период – малыш слышит колыбельные, потешки и прибаутки, учится различать оттенки звучащей речи самых близких – родителей, общающихся с ним на разных языках. Эта способность быть «бдительным», «насторожившимся», «внимательным» быстро развивает в нем способность сравнивать, отличать, сопоставлять и складывать в единую собственную речевую картину-представление двух речевых систем. Каждый член этого содружества важен и неповторим. Билингу знакомство со всем нам знакомой с детства сказкой «Три медведя» будет увлекательнее и познавательнее в сравнении с монолингвальным юным читателем. Родители-билингвы расскажут своему наследнику как минимум два варианта этой истории, а малыш сразу отметит разность сюжетов и даже героев. Так, он однажды познакомится с двумя героинями одновременно – русской девочкой Машенькой и английской Люссиль. Дальнейшее образование позволит малышу об истории

появления сказки – фольклорном прототипе английского произведения и литературном переводе А. Толстова. В каждом варианте детской книги ребёнок-билингв будет искать прообраз героини, и однажды христианский концепт позволит ему найти образы Богородицы с её традиционными изображениями в русской культуре и святой Люции, почитаемой в западной ветви христианской культуры. Отсюда, естественный билингв сохраняет свои культурно-исторические и языковые корни. Знакомство Андрея Макина с двумя, на первый взгляд, разными языками и культурами происходит тоже в раннем возрасте. Его первый роман, опубликованный им – русским – на французском языке «Французское завещание», считающийся во многом автобиографичным, позволит читателю почувствовать авторские образы России и Франции, а также создать собственные представления о двух великих культурах. В романе мы совместно с автором отправимся в путешествие на поиски России и Франции, которые будут казаться пропавшими и такими же неизвестными и до конца непознанными, как Атлантида, но все-таки найденными и воскресшими для путешественников.

«Andreï Makine (Андрей Сергеевич Макин) родился в Красноярске в 1957 году, вырос в Пензе. Внук французской эмигрантки, жившей в России с 1917 года. Окончил филологический факультет МГУ, преподавал в Новгородском педагогическом институте. В 1987 году по программе обмена учителями поехал во Францию, где попросил политического убежища. Автор двенадцати романов на французском языке». [Коваленко 2010, с. 1]. Об авторе можно смело говорить как о писателе-билингве, посвятившем своё литературное творчество человеку, его духовному миру. Названия произведений писателя содержат слова-маркеры человеческого существования: «любовь», «исповедь», «преступление», «жизнь», «мир», «завещание», «реквием», «женщина», «музыка», «земля и небо». Пишущий только по-французски, автор, так или иначе, сюжеты своих двенадцати произведений связывает с Россией. В одном из своих интервью французский прозаик говорит о собственной патриотичности, неумении русских создать положительный образ страны, отсюда стремление Андрея Макина показать лучшее. «...Человек не может быть «ничто». Самый падший – это «что-то». Раздавленная – но судьба. Исковерканная – но личность», – утверждает он. [Коваленко, 2010] Основа макинского существования – «...выносливость, умение довольствоваться малым. Ведь за всем – готовность пренебречь материальным и стремиться к духовному». «Духовный максимум» Андрея Макина доказывается успешностью и популярностью его творчества среди читателей более 40 стран, высокой оценкой профессиональных литераторов – присуждением двух значимых для французской литературы премий – Гонкура и Prix Médicis, защитой докторской диссертации «Поэтика ностальгии в прозе И. Бунина» в Сорбонне, его постоянным участием в культурных мероприятиях, будь-то популярная французская телепередача,

«Литературный бульон» или литературные вечера в Российском центре науки и культуры в Париже.

«Творчество французского писателя русского происхождения Андрея Макина представляет интерес с лингвистических и культурологических позиций. Сегодня широко изучены особенности двух культур, двух языков, двух мировосприятий, а также их совокупное влияние на формирование литературного языка писателя-билингва. Особенный интерес представляет степень присутствия российских культурных реалий и ценностей в его творчестве и лингвистические особенности, выявляющие «русский след» в его произведениях, в частности, во «Французском завещании». Актуальность исследования реалий связана с тем, что в условиях интенсивно развивающихся в последнее время языковых и культурных контактов, создания единого образовательного пространства в связи с Болонским процессом исследование творчества А. Макина даёт возможность углубить наши представления о диалоге культур, билингвизме. Что касается актуальности изучения произведения именно данного писателя, то он является примером успешной профессиональной и личностной самореализации в условиях другой культуры. Андрей Макин, во-первых, получил признание в стране давно сложившихся литературных традиций (при этом этнически и генетически с ее культурой не связанный); во-вторых, он, *билингв*, достигший высшей степени овладения чужим языком; в-третьих, он представляет интерес как представитель двух культур, значительно отличающихся друг от друга», – такой анализ творчества писателя проводит ученица одного из российских лицеев. [Саватеева, 2011, с. 3] Профессиональный исследователь – Йотова Рени – также исследует образы России и Франции, говоря о языках и диалоге культур, традициях, преемственности и новаторстве [Йотова, 2010].

Произведение, созданное билингвом, всегда познавательно и представляет собой своеобразную уникальную культурную копилку, в которой каждый читатель при желании найдёт близкое и значимое для себя. Каковы бы ни были анализ и восприятие книги, читатель всегда откроет собственный культурный феномен. Так образ России профессионального российского исследователя О.В. Калининой предстанет перед нами «медведем, проснувшимся после долгой спячки», незнающим дальнейшего своего пути [Калинина, 2013, с. 7]. И все же хочется сказать об общности русской и французской культур в произведениях соотечественника. Этим общим в его произведениях – прозаических и драматических – являются концепты христианской культуры, которые подсказывают нам направление следования и развития русской и французской культур.

Имя главной героини первого романа автора вносит теплоту домашнего уюта и заставляет ощутить запах любимого у русских яблочного пирога-шарлотки, это впечатление дополняет абажур-светильник, проливающий свет на историю одной

замечательной семьи, проживавшей когда-то рядом с нами. Многие читатели воскликнут: «И в нашем доме висела такая же лампа над столом, за которым собиралась за чаепитием и долгими разговорами и спорами наша семья!» Главная героиня – француженка Шарлотта – предстаёт перед нами обладательницей загадочной улыбки, раскрывающей секрет женственности. Ее «*la petite romme*» [Макин, 2010] отправляет нас к библейскому сюжету о плоде, сорванном в райском саду, а история жизни девушки, разделившей судьбу с Россией, будет её собственным искушением – познанием русской культурного бытия. Француженку Шарлотту и её внука Алёшу до конца жизни связывала тайна. Найденная в сундуке фотография молодой женщины в ватнике, будила воображение мальчика своей, казалось бы, не похожестью на изображения родственников на страницах семейного альбома. Эту загадку он разгадает позже, покинув родную страну, прочитав исповедь-завещание воспитавшей его женщины. Данное событие сотрёт раз и навсегда «непохожесть» судеб двух близких герою женщин. «На ходу я время от времени доставал фотографию женщины в ватнике и смотрел на неё. Теперь я понимал, что придавало её чертам отдалённое сходство с лицами из альбомов моей приёмной семьи. Это была лёгкая улыбка, появлявшаяся благодаря магической формуле Шарлотты – «*пётитё помм*»! Да, женщина, сфотографированная у лагерной ограды, наверняка произносила про себя эти загадочные слоги... Я приостановился, вглядываясь в её глаза. И думал: «Надо привыкать к мысли, что эта женщина, которая моложе меня, – моя мать» [Макин, 2010]. Возраст сироты-мальчика Алёши и дальнейшее его проживание в двуязычной семье говорит нам о его естественном билингвизме. Истории жизни двух женщин – русской и француженки – объединены не только совместно пережитыми событиями в одной стране, но и судьбой ребёнка, ставшего для них обеих объектом любви и заботы, воспитания и сохранения наследия и памяти о себе и двух великих культурах. Алёша знакомится с обеими, прочитав подробности их жизненных перипетий в пору бабьего лета уже во Франции. Осколки памяти взрослого мужчины, гордившегося своими французскими аристократическими корнями, складываются в картину далёких воспоминаний: «Это был солнечный осенний день на опушке леса, и некое незримое женское присутствие, и очень чистый воздух, и пряжа Святой Девы, плывущая в светозарном пространстве... Теперь я понял, что лес этот был на самом деле бескрайней тайгой и что чарующее «лето Св. Мартина» вот-вот должно было сгнуть в сибирской девятимесячной зиме. А пряжа Святой Девы, серебристая и невесомая в моей французской иллюзии, была не чем иным, как новой, не успевшей заржаветь колючей проволокой. Я гулял со своей матерью на территории женского лагеря... Это было мое самое первое воспоминание детства» [Макин, 2010]. Шарлотта, подарившая Алёше мир французской литературы, Мария, даровавшая жизнь своему сыну, остаются в его памяти Святыми Девами, прошедшими

путём Богородицы, ведомой Архангелом Михаилом через ад. Этим адом для них станут события истории страны, которую навсегда он покинет. Но покинет её не осуждающим, не озлобленным. Обретя в реальности Францию-Атлантиду, он откроет её для себя и, став писателем, для нас с вами – читателей. Перифраз «пряжа Святой Девы», седые волосы умудренных опытом своих предков двух героинь станут благословляющим проводником для желающих познать культурный и литературный фонд двух великих держав – России и Франции, несмотря на произошедшее перевоплощение серебряных нитей осенней паутины в колючки проволоки тернистого пути писателя-билингва, свободно открывающего коды русско-французского письма-завещания. Языковые находки – реалии Андрея Макина, за которыми скрываются общехристианские образы Богородицы, празднование в осеннюю пору Вознесения Богородицы, поведут дальше пытливого читателя от «бабьего лета» и «святого Мартина» к «Михайловому лету» в балканских и «индейскому лету» в англоязычных языковых культурах.

Собственное видение пути литературного творчества писателя-француза русского происхождения мне видится дорогой от пряжи Святой Девы к «Миру от Гавриила» – мультилингвизму и мультикультурализму – общечеловечности. Литература высокого стиля, образ Богородицы, *arrière-saison* (бабьего лета), *été de la Saint Martin* (времени святого Мартина), открытие тайного знания Бога архангелом Михаилом, связанного с паутиной судеб человека и человечества, защищённых незыблемыми вечными ценностями – покровом, как плащом святого Мартина, защитившего путника от наготы, двух мировых языков (русского и французского). В настоящем обнаруживается рост и выход представителя литературного и культурного мастерства – Андрея Макина – за порог родной обители, России и Франции, навстречу к миру для постижения «другого» с постоянным поиском и нахождением «для всех и каждого». Отсюда моя учительская возможность донести до своего ученика оттенки смысла литературных образов в национальных культурах. Будь это седовласая старушка, зацепившаяся за шпиль костела св. Петра в знакомой всем сказке о трёх медведях, или телевизионный монстр Гавриил, что правит нашими умами, который все равно отправляет к достойным зрительского внимания литературным произведениям и драматическим постановкам по сюжетам, созданным для нас с вами писателями-билингвами. Подобный анализ предоставляет вести полемический диалог на страницах своих публикаций. С пожеланиями каждому читателю раскрыть секрет текста писателя-билингва, являющегося историей-разгадкой тайны улыбки незнакомки, которая навеки запечатлена в нем, как на портрете автора-гения известного полотна, хранящегося в зале Лувра.

Идея диалога культур подразумевает открытость культур друг другу. Но это возможно при выполнении ряда условий: равенства всех культур, признания права каждой

культуры на отличия от других, уважения к чужой культуре. Русский философ Михаил Михайлович Бахтин считал, что только в диалоге культура приближается к пониманию себя самой, глядя на себя глазами иной культуры и преодолевая тем самым свою односторонность и ограниченность. Не существует изолированных культур – все они живут и развиваются только в диалоге с другими культурами. Такой диалог блестяще демонстрирует в своем литературном творчестве французский прозаик и культуролог Андрей Макин.

Список литературы

- Волков А.А.* Курс русской риторики. М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. 480.
- Goncharova, Olga V.* Cultural and Competence Approaches in Modern Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language / Eastern European Scientific Journal (ISSN 2199-7977) DOI 10.12851/EESJ201501C05ART04, <http://www.auris-verlag.de/>, 212-217.
- Зинченко В.Г., Зусман В.Г.* Межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Библиотека Гумер – gumer.info
- Йотова Рени.* Образът на Франция и Русия във Френското завещание на Андрей Макин. В: Езици и култури в диалог: Традиции, приемственост, новаторство. Конференция, посветена на 120-годишната история на преподаването на класически и нови филологии в Софийския университет «Св. Климент Охридски». София, УИ, 2010.
- Калинина О.В.* Образ России в романе А Макина «Французское завещание». Проблемы филологии, культурологи и искусствоведения № 3, 2013. С. 203.
- Коваленко Юрий.* Духовный максимум: Гонкуровский лауреат Андрей Макин о проблемах русской и французской литературы / Газета «Известия» / 23 апреля 2010. – www.sinergia-lib.ru
- Макин Андрей.* Французское завещание. 2010.
- Саватеева Ксения.* «Проблема передачи реалий» (на материале произведения писателя-билингва Андре Макина «Французское завещание»), реферат, Оренбург, 2012, nsportal.ru.
- Рагулина Л.Н., Самоненко Ю.А.* Диалоговый метод обучения и саморазвитие школьника: Электронная библиотека изданий программы «МГУ – школе», lib.teacher.msu.ru.

*Гоциридзе Д.З.
Чарквиани Л.Я.
Бабаев Р.*

Тбилисский государственный университет им. Иванэ Джавахишвили
г. Тбилиси (Грузия)

*Gotsiridze D.
Charkviani L.
Babaev R.*

Tbilisi State University. Ivane Javakhishvili
Tbilisi (Georgia)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАГЛАВИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

THE MAIN TENDENCIES OF THE TRANSLATION OF ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL TITLES INTO RUSSIAN

В статье даётся сопоставительный анализ русских и английских научно-технических заглавий, что позволят выявить ряд универсальных заголовочных конструкций (номинативы, цельносоставные и усечённые сложноподчинённые предложения), составляющих специфику заголовочного синтаксиса. С другой стороны, в каждом из сопоставляемых языков имеются конструкции, связанные со спецификой грамматической структуры соответствующих языков, что создаёт определённые трудности при переводе (отсутствие артикля в русском, неразвитая падежная система в английском языке и т.д.). Особо акцентируется двуплановый модус существования научно-технических текстов: с одной стороны они выступают как часть единого мегатекста, а с другой – как автономное сообщение о первичном тексте. Подобное положение определяет жанровую детерминированность заглавий научно-технических текстов жанровой спецификой самого первичного текста.

This article considers problems of contrastive analysis of Russian and English scientific-technical titles that allows to determine a number of universal title constructions (nominatives, different types of sentences), forming a specificity of title syntax. On the other hand, each contrastive language consists of constructions, bound by the specificity of the relevant languages grammatical structure, which causes certain difficulties during the translation (absence of an article in Russian, absence of case system in English language, etc.).

The article focuses on a double mode of existence of scientific-technical texts' title, appearing, on one hand, as a part of the whole megatext, and, on the other, as an autonomous message about the initial text. Such a state defines genre determination of scientific-technical texts' titles with genre specification of the initial text.

Ключевые слова: научно-технический текст, перевод заглавий, отношения эквивалентности.

Key words: scientific-technical texts, translation of titles, equivalence relations.

Проблему перевода научно-технических заглавий следует увязать с двумя проблемами – с общей проблемой перевода научно-технической литературы – и с частной проблемой специфики заглавий научно-технических текстов на фоне однотипных явлений.

Вопреки распространённому мнению, что технический перевод составляет единое гомогенное целое, позволим себе заметить, что между текстами, описывающими

различное производственное оборудование, и текстами, например, политического характера, затрагивающими практически все области человеческой деятельности и органически сливающимися с областью художественной литературы, существует принципиальная разница, что позволяет говорить о некоторой размытости границ концепта «научно-технический текст». Тем не менее, можно говорить, что технический перевод является видом языковой деятельности, используемым для обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках.

Как известно, технический перевод охватывает несколько форм или способов обработки оригинала переводчиком.

Как известно, наука и техника настолько бурно развиваются, что узкая специализация для научных работников становится нормой. Это распространяется и на технических переводчиков, специализирующихся в какой-либо одной отрасли науки. В отличие от переводчиков художественной литературы, «технический переводчик» должен иметь активный словарный запас, ибо умение пользоваться рабочим источником информации – самое главное в специальности технического переводчика. Таким образом, следует подчеркнуть, что для осуществления технического перевода, помимо знания обоих языков, необходимо уметь пользоваться рабочим источником информации; знать специфику различных видов технического перевода; обладать терминологическим минимумом.

Несмотря на типологическую неоднородность научно-технических текстов, их интегральной характеристикой является стремление к точности и однозначности выражения, что обеспечивается терминологическим аппаратом, отсутствием разного рода стилистических фигур, строгой логической обусловленностью развёртывания текстового содержания.

Подобные же требования предъявляются и к заглавиям текстов научно-технических сочинений. Следствием данного требования является информативная направленность, регулирующая план выражения заглавий.

Говоря о заглавии как об универсальном явлении, в первую очередь следует отметить тенденцию к безглагольности, что значительно облегчает проблему поиска эквивалентных единиц в переводящем языке, однако, различия могут проявляться и при сопоставлении даже однословных номинативов. Так, например, «*Репортаж*» переведено как «*Newspaper Reporting*», ибо для английского читателя большое значение имеет знание типа репортажа (см. также перевод «*Разоружение*» как «*Reduce armaments*»).

Несмотря на некоторые случаи несовпадения, в подавляющем большинстве случаев однословные названия технических заглавий переводятся однословными эквивалентами.

Среди комбинаций, в основе которых лежит номинатив, наиболее популярными являются конструкции типа «*Atr.+N*», эквивалентность которого в научных текстах почти близка к абсолютной: «*A Field experience*» – «*Полевое исследование*», «*The Etruscan Language*» – «*Этрусский язык*», «*Vanishing Voices*» – «*Исчезающие голоса*».

Несмотря на то, что английский язык не располагает развитой падежной системой, русские заглавия, в центре которых выступают номинативы в именительном и косвенном падежах, имеют регулярные соответствия в английском языке. Так, например, модель «*Что-Чего*»: «*Languages of Australia*» – «*Языки Австралии*»; модель «*Что-Где*»: «*Languages in the Americas*» – «*Языки в Америке*»; «*Что-О чем*»: «*Explorations on Resistance*» – «*Исследование по сопротивлению*».

В английских научно-технических заглавиях номинативного типа наиболее популярны конструкции типа «*A study of...*», «*A theory of...*», «*The principles of...*», «*Experiments on...*», «*A study on...*», «*Pattern of...*», «*Report on...*», «*The role of...*», «*The impact of...*», грамматическим эквивалентом которых выступает в большинстве случаев русский родительный падеж: «*Природа рефлексивных явлений*», «*Принципы лингвистической теории*», «*Роль химических реагентов в активизации металлов*».

Наряду с указанной конструкцией при переводе английских научно-технических заглавий подобного типа весьма частотной является конструкция с предлогом «*по*»: «*An Experiment on Language Contacts*» – «*Исследования по лингвистическим контактам*».

Как и в других стилях, в научно-технических текстах эквивалентность на уровне фразы связана с поиском соответствия русских падежных значений, что, как показывает исследование, достигается путем использования английских предлогов. Помимо предлогов «*on*», «*of*» часто встречается и предлог «*to*»: «*A guide to the World's Languages*» – «*Путеводитель по мировым языкам*». Рассмотренные модели могут выступать и в распространённых вариантах, что, однако, не меняет их сущности:

«*Large linguistic areas and Introduction to the Languages and Linguistics of Africa*» – «*Крупные лингвистические ареалы и введение в африканское языкознание и языки*»; «*A study of normative and informational social influence upon individual judgment*» – «*Изучение нормативного и информативного социального влияния на принятие индивидуальных решений*»;

Нас в данном случае интересует проблема соответствия структурно-функциональных типов русских и английских названий. Не вызывает сложности передача однородно-сочинительных номинативов:

«*Radio and printed page*» – «*Радио и печатная страница*»;

«*Attitudes and attractions*» – «*Отношение и притяжение*»;

«*Dynamics and morality of violence and aggression*» – «*Динамика и моральные*»⁹

основы насилия и агрессии».

Как было отмечено выше, номинатив в научно-технических заглавиях может выступать как ядерный компонент сложно-подчинённого предложения:

«*A study, How to reduce the human aggression*» – «Пособие как сократить человеческую агрессию»;

«*What we want is control of aggression*» – «Контролирование агрессии то, что нам нужно»;

«*I knew it would happen*» – «Я знал, что это случится».

Помимо номинативов в структурном арсенале научно-технических заглавий большое место занимают различного рода синтаксические аббревиатуры знакового характера – цельносоставные предложения. Интересно, что, несмотря на ярко выраженную тенденцию к полноте информации, характерную для научного стиля, подобные конструкции широко представлены как в русской, так и в английской заголовочной системах.

Специфической для стиля английских научно-технических заглавий на фоне системы английского литературного языка является конструкция с формантом «*on*»:

«*On the permanence of stored information in the human brain*» – «К вопросу о постоянстве информации, хранимой в человеческом мозгу»;

«*On resistance to persuasive communication*» – «О сопротивлении убеждающей коммуникации»;

«*On the consistency between attitudes and behavior*» – «К соотношению отношения и поведения».

Наиболее близким русским эквивалентом форманта «*on*» в русском выступает конструкция с формантами «*к*» и «*о*» и «*по*», также их «полные» варианты «*к вопросу...*», «*к проблеме...*», «*размышления о...*», «*очерки по...*» и др.

Интересно, что и в английских научно-технических заглавиях мы также находим «полные варианты» с формантом «*on*»:

«*Experiments on the effectiveness of energy audits*»;

«*A study on availability of spare parts*».

Как и русская конструкция с предлогом «*к*», английская конструкция с «*on*» является чисто заголовочной, образованной в результате аббревиации.

Цельносоставные конструкции типа «*from... to*» и русские «*от... до*» прямо соотносятся друг с другом:

«*From Jerusalem to Jericho*» – «От Иерусалима до Иерихона»;

«*From Argentina to Mexico*» – «От Аргентины до Мексики» и т.д.

Обращает на себя внимание тот факт, что перевод «нормативных» типов

предложений ничем принципиальным (в плане структурных соответствий) не отличается от «общезыковых» аналогов. Это делает их описание малоинформативным для исследования заголовков научно-технических текстов, поэтому просто ограничимся констатацией данного факта. Интересующихся данной проблемой отошлем к работам Аракина и др., в которых вопрос более менее исчерпывающе представлен.

Сопоставление русских и английских заглавий и их переводов показало структурно-функциональную близость, вызванную универсальностью исследуемого феномена. Однако следует подчеркнуть, что, кроме различий, обусловленных различием грамматических основ, при переводе большую роль играют и принципы передачи, выдвигающие свои претензии к качеству перевода. При переводе заглавий научно-технических текстов представлены различные виды переводческих преобразований, реализующие транслятивную стратегию. Опираясь на теорию Ж.П.Винье и Ж.Дарбельне, выделявших прямой и косвенный переводы со своими внутритиповыми модификациями, отметим, что не все виды трансформаций релевантны для передачи научно-технических заглавий.

Первый тип (прямой перевод) представлен в классификации учёных калькированием, буквальным переводом, что по своему характеру не соответствует принципам передачи заглавий научно-технических текстов. Так, например, «косвенный перевод» в иной терминосистеме может звучать как «описательный перевод», как «трансформация» и т.д., однако, это не меняет сути явления. Анализ конкретного материала показал, что при переводе научно-технических заглавий определяющим является достижение эквивалентности цели коммуникации. Говоря иными словами, информационно-поисковая функция заглавий ведёт за собой другие функции, поэтому при их передаче необходимо соблюдать сложившиеся в языках нормативные требования. Учитывая идентичность целевых программ номинативно-информативных текстов, проявляющуюся в эквивалентности целей коммуникации, можно сказать, что следует учитывать и эквивалентность на уровне описания ситуаций, в роли которой выступает текст самого научного исследования. Несмотря на то, что возможны различные варианты описания ситуаций, сам характер научно-технического текста диктует необходимость учёта авторской формулировки названия.

Эквивалентность на уровне сообщения связана с лингвистическими факторами, связанными с определённой избирательностью языковых кодов, выявляемой благодаря существованию в каждой языковой системе некоторого набора ситуаций, которые всегда описываются с помощью строго определённых сообщений. Известно, что сообщения, описывающие одну и ту же ситуацию, могут отличаться друг от друга характером и количеством признаков, упоминаемых в сообщении, направлением отношений между

признаками, характером связей между отдельными частями сообщения, порядком следования этих частей и стилистической характеристикой сообщения.

Универсальность заголовочного феномена, в основе которой лежат общие тенденции структурно-функционального развития, определяет близость плана выражения указанного типа «сообщений». С другой стороны, сама консервативность научно-технического жанра способствует выработке стандартизированных форм.

Само заглавие по своей форме имеет характер высказывания, что предполагает установление эквивалентности и на этом уровне. Являясь своеобразным репрезентантом первичного текста, заглавие в сжатом и лаконичном виде формулирует его суть. Высказыванию-репрезентанту по требованию жанра должно соответствовать в языке перевода другое высказывание. Таким образом, устанавливается связь на уровне соотношения высказываний. Учитывая жёсткие требования, предъявляемые научно-техническим текстом к плану выражения своих заглавий, можно говорить о заголовочных стереотипах, которые, как было показано выше, образуют межъязыковые эквивалентные пары.

Учитывая специфику заглавий, в функции которых может выступить и отдельное слово, можно говорить в известном смысле и об эквивалентности на уровне слова. Естественно предположить, это слово как лексическая виртуальная единица и слово в заголовочной позиции принципиальным образом отличаются друг от друга, однако, выступая и в функции названия, слово сохраняет своё коннотационное поле, учёт которого чрезвычайно важен при переводе. Этим объясняются несовпадения при передаче некоторых однословных заглавий:

- «Precipitations» – «Атмосферные осадки»;
- «Feedback» – «Обратная связь».

В процессе передачи заглавий задействованы все уровни эквивалентности, начиная с самого простого – «слова», кончая уровнем цели коммуникации. Следует отметить, что, если эквивалентность на уровне цели коммуникации и эквивалентность на уровне описания ситуации, как и эквивалентность на уровне сообщения, ориентированы на прагматику, то эквивалентность на уровне высказывания и слова предполагает тенденцию к сближению формы.

Установление отношений эквивалентности в процессе перевода научно-технических заглавий позволило выявить наличие эквивалентных единиц. По степени регулярности употребления различаются постоянные соответствия, варианты соответствия и окказиональные соответствия (контекстуальные замены). К постоянным соответствиям следует отнести соответствия номинативных, цельносоставных, аббревируемых сложных предложений в функции заглавий. Вариантные соответствия₂

отражают возможность перевода определенной заголовочной модели разными типами заголовочных моделей.

- «Actual inventor» или «Inventor»- «Изобретатель»;

- «Pilot study»- «Пилотируемое обучение» или «Пилотный учебник». Изучению процесса перевода научно-технических заглавий и их текстлингвистической природы даёт нам основание сделать следующие выводы:

1. Проблема перевода научно-технических заглавий теснейшим образом связана с типом переводимого текста, определяющим общую стратегию передачи названного явления.

2. Научно-техническая информация, представленная в форме целостной текстовой единицы, обладает как лексико-семантической, так и дискурсивной спецификой, позволяющей отграничить её от пересекающихся явлений.

3. Заглавие научно-технических текстов имеет двуплановый модус существования, выступая, с одной стороны – как часть единого мегатекста, а с другой – как автономное сообщение о первичном тексте. Подобное положение определяет жанровую детерминированность заглавий научно-технических текстов жанровой спецификой самого первичного текста.

4. Заглавие научно-технических текстов, реализуя общие жанровые установки, стремится к точности и однозначности выражения мысли, что приводит к почти полному отсутствию рекламных заглавий и облегчает задачу переводчикам.

5. Сопоставительный анализ русских и английских научно-технических заглавий позволил выявить ряд универсальных заголовочных конструкций (номинативы, цельносоставные и усечённые сложноподчинённые предложения), составляющих специфику заголовочного синтаксиса. С другой стороны, в каждом из сопоставляемых языков имеются конструкции, связанные со спецификой грамматической структуры соответствующих языков, что создаёт определённые трудности при переводе (отсутствие артикля в русском, неразвитая падежная система в английском языке и т.д.).

6. В плане установления межъязыковых соответствий выделяются конструкции, имеющие постоянное соответствие в переводящем языке, а также конструкции с вариативной и окказиональной эквивалентностью...

Есакова М.Н.

Кольцова Ю.Н.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

г. Москва (Россия)

Харацидис Э.К.

Фракийский университет имени Демокрита

г. Комотины (Греция)

Esakova M.

**«ИСТОРИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ X – XVII ВЕКОВ В ТЕКСТАХ И
УПРАЖНЕНИЯХ» – ДВУЯЗЫЧНОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ НОВОГО ТИПА**

**«THE HISTORY OF RUSSIAN CULTURE OF X – XVII CENTURIES IN THE
TEXTS AND EXERCISES» - A BILINGUAL COURSE BOOK OF A NEW TYPE**

При изучении иностранного языка учащиеся должны знакомиться с культурно-историческими особенностями народа, говорящего на этом языке. Важность обеспечения качественного формирования коммуникативной компетенции учащихся при минимальной затрате времени требует выработки новых методологических подходов к решению данной задачи. Решить подобную проблему может помочь, на наш взгляд, учебное пособие по истории русской культуры нового типа.

When learning a foreign language, the students should get acquainted with cultural and historical peculiarities of the people speaking that language. It is essential to provide students with high-quality formation of communicative competence in minimum time. It requires the development of new methodological approaches. To find these methodological approaches, in our opinion, can help a new type of course book on the history of Russian culture.

Ключевые слова: культура, лингвокультурологическая компетенция, двуязычный учебник.

Key words: culture, linguo-cultural competence, bilingual course book.

Изучение любого иностранного языка неразрывно связано с изучением культуры. Уже давно признано, что для владения языком недостаточно знать его фонетическую систему, лексическую и грамматическую структуру, но и уметь ориентироваться в культурном наследии народа – носителя осваиваемого языка.

«Язык не существует вне культуры... Язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовой» [Тер-Минасова, 2000, с. 15].

Многие исследователи, в частности А.Л. Бердичевский, неоднократно указывали на необходимость использования «культурообразующей концепции» в обучении иностранным языкам (см. А.Л. Бердичевский).

Действительно, при изучении иностранного языка учащиеся должны знакомиться с культурно-историческими особенностями народа, говорящего на этом языке, что обеспечит успешный диалог культур. Именно поэтому во все учебные программы, по которым готовят филологов, лингвистов, переводчиков и др. введён курс «История культуры страны изучаемого языка» (или страноведение), основная цель которой – дать

учащимся целостное представление о становлении той или иной культуры, показать единство исторического процесса и многообразия путей развития в рамках этого единства.

Однако в ходе обучения преподаватель сталкивается с проблемой несформированности понятийного аппарата у учащихся, необходимого для чтения и понимания речевых произведений, содержащих в себе информацию о культуре, на изучаемом языке. Эту проблему усугубляет и дефицит учебного времени: обычно на эту дисциплину в рамках учебной программы отводится не более двух часов в неделю в течение одного года. Важность обеспечения качественного формирования коммуникативной компетенции учащихся при минимальной затрате времени требует выработки новых методологических подходов к решению данной задачи.

Решить подобную проблему может помочь, на наш взгляд, учебное пособие по истории русской культуры нового типа. Хорошо известно, что важным средством обучения иностранному языку является именно учебник. «В методике нет ни одной идеи, положения, описания отдельного приёма, средства, которые бы не имели прямого или косвенного отношения к проблеме создания учебника и его использования в учебном процессе» [Вятютнев, 1984].

Предлагаемое учебное пособие, посвящённое истории русской культуры X-XVII веков, – совместный труд российско-греческого авторского коллектива (Есакова М.Н, Кольцова Ю.Н, Харацидис Э.).

В настоящее время русский язык на территории Греции становится все более и более востребованным и, следовательно, популярным для изучения. Многие из студентов гуманитарного профиля (более 65%) считают, что глубокие знания русской культуры и русского языка для многих могут стать неплохим подспорьем в будущей практической деятельности.¹⁷ Однако, несмотря на большой интерес к изучению русского языка в Греции, методические пособия и учебники по русской культуре, ориентированные на греческую аудиторию, практически отсутствуют, что затрудняет образовательный процесс.

Поэтому коллективом авторов было принято решение создать двуязычный учебник нового типа по истории русской культуры, который с одной стороны, давал бы достаточно полное представление о русской культуре определённого периода истории (в I части учебного пособия описана история культуры России X – XV вв., во II – история культуры России XV-XVII вв.), а с другой – помогал бы учащимся формировать языковые, речевые и коммуникативные компетенции, за счёт специально подобранных текстов, упражнений,

¹⁷В Греции сегодня в четырёх вузах преподаётся русский язык. Преподавание русского языка в каждом из них преследует разные цели и, исходя из этого, призвано решать определённые задачи. В 2000 году во Фракийском университете им. Демокрита было открыто «Отделение языка, литературы и культуры стран Причерноморского бассейна», которое готовит русистов-филологов.

выполняемых как в классе (под руководством преподавателя), так и дома (самостоятельно), а также в определённой степени компенсировал бы отсутствие языковой среды при помощи большого количества иллюстрированного материала и аудиоприложений.¹⁸

Чтобы облегчить работу учащихся с текстами, авторы решили использовать элементы методики изучения иностранных языков, предложенной Ильёй Франком. Метод чтения Ильи Франка – это специальный способ адаптации текста, который способствует пассивному освоению языка. Его можно использовать либо в качестве поддержки, дополнения к разговорной практике, либо просто для пассивного освоения языка (если цель, например, научиться читать книги на том или ином языке). В своих книгах И. Франк даёт сначала текст с вкрапленным в него дословным переводом, после чего идёт этот же фрагмент текста, но уже без переводческих подсказок.

По мнению исследователя, «язык по своей природе – средство, а не цель, поэтому он лучше всего усваивается не тогда, когда его специально учат, а когда им естественно пользуются – либо в живом общении, либо погрузившись в занимательное чтение. Тогда он осваивается сам собой, подспудно» (<http://www.franklang.ru>).

Метод Ильи Франка даёт возможность осваивающим какой-либо иностранный язык читать на нем книги без утомительного, частого обращения к словарю. Это особенно актуально при знакомстве с текстами по культуре, где достаточно большое количество специальной лексики и терминологии, незнакомой учащимся.

Как правило, изучение специальных дисциплин (в частности «История русской культуры») студентам филологического профиля предлагается на начальных курсах, когда уровень владения языком ещё невысокий (А-2, В-1), поэтому при чтении текстов учащиеся будут достаточно часто обращаться к различным словарям, что может привести к потере познавательного интереса. Учитывая, что обучаемыми являются студенты гуманитарного профиля (будущие преподаватели, переводчики и др.), в багаже знаний которых уже имеется определённая языковая и когнитивная база, авторы не стали делить тексты на фрагменты и адаптировать их при помощи дословного перевода, как предлагается в книгах И. Франка. В текстах, предложенных в учебном пособии, переведены лишь те слова и выражения, которые могут представлять сложность для учащегося, не достигшего II сертификационного уровня. Перевод дан последовательно: рядом с незнакомым русским словом или выражением в скобках приводится его греческий эквивалент.

¹⁸Коллективом преподавателей их Фракийского университета им. Демокрита (Харацидис Э.К.) и Высшей школы перевода (факультета) Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н.) был подготовлен учебник под названием «Учебное пособие по истории русской культуры X-XV века (в текстах и упражнениях)».

Таким образом, читая по-русски о русской культуре, учащиеся, углубляют знания в области русского языка и знакомятся с русской культурой. А родной, греческий, язык даёт возможность студентам экономить учебное время, избегая длительного поиска незнакомых слов в словаре, и помогает лучше разобраться в культурных процессах, имеющих место в отдельно взятой исторической эпохе.

Какова же структура предлагаемого пособия? Данное учебное пособие по истории русской культуры X – XV вв. адресовано студентам, магистрам, стажёрам филологического профиля, владеющих русским языком в определённом объёме (не ниже первого сертификационного уровня), а также всем тем, кто интересуется культурой России.

Учебник представляет собой системную модель обучения и достаточно полно формирует учебный процесс в соответствии с программой и спецификой учебного предмета «История русской культуры». Его основная методическая задача – расширение межкультурной компетенции обучающихся.

Авторы не ставили перед собой задачу подробно изложить историю русской культуры X-XVII вв.. Основная идея заключалась в том, чтобы у учащихся, с одной стороны, сложилось представление о тех доминирующих процессах и явлениях русской культуры, которые были ей свойственны в определённый исторический период, а с другой – сформировались коммуникативные навыки, позволяющие использовать изученную лексику. В ходе работы над заданиями не только формируется информативная компетенция в сфере истории русской культуры, но и совершенствуются навыки чтения, говорения и письма. Параллельно у учащихся корректируются и развиваются лексико-грамматические навыки, расширяется базовый словарь общелитературного языка. Задания и упражнения, опирающиеся, прежде всего, на текст, направлены на закрепление различных грамматических и синтаксических конструкций русского языка, на развитие коммуникативных навыков как в устной, так и в письменной форме, на развитие творческого мышления учащихся на основе сопоставления данных родного и русского языков, анализа текстов.

Структурным стержнем учебника стал «модульный принцип изложения» материала, при котором каждая глава книги имеет самостоятельное значение.

Отсутствие принципа нарастающей трудности, а также модульный характер построения пособия позволяют использовать тексты и задания в произвольном порядке, выборочно в зависимости от интересов и сложностей, возникающих у учащихся. Очередность изучения того или иного материала определяется преподавателем, для которого главным критерием является будущая специальность и интересы студентов.

Учебное пособие построено следующим образом: учебные тексты (от 5 до 7 в. 87

каждом разделе), различного рода упражнения, а также текст для дополнительного чтения по теме, отмеченный специальным знаком (*). Данные тексты носят обобщающий характер. В них раскрываются основные вехи определённого исторического периода, познакомившись с которым учащийся может составить представление о феноменах русской культуры той или иной исторической эпохи. Они могут быть использованы как материал для домашнего ознакомительного чтения, а также преподавателем в качестве дополнительной информации по теме.

Первая часть пособия включает в себя пять разделов: Славянское язычество; Принятие христианства Древней Русью; Архитектура Руси в X-XV веках; Живопись средневековой Руси X-XV вв.; Письменность и литература Древней Руси.

Вторая часть пособия включает в себя четыре раздела: «Архитектура Руси XV-XVII веков»; «Живопись XV-XVII веков»; «Просвещение и развитие науки в XV-XVII веках. Начало книгопечатания»; «Литература XV-XVII веков. Становление и развитие русского театра».

Каждый раздел сопровождается введением. В нем представлены основные особенности определённого исторического периода, познакомившись с которым, учащийся может составить представление о феноменах русской культуры той или иной исторической эпохи. Указанный принцип построения учебника позволяет преподавателю использовать каждую тему отдельно, а не только в последовательном изложении.

Каждый раздел имеет определённую структуру. Он состоит из словаря, текста и послетекстовых заданий. Материал словаря направлен на снятие языковых трудностей при чтении текста. Работа со словарём может выполняться как самостоятельно, так и с помощью преподавателя. В словарь включены слова, являющиеся опорными для понимания и последующего воспроизведения текста. Следует отметить, что данные слова и словосочетания выделены в тексте и переведены на греческий язык, что позволяет наиболее полно понять его содержание, а также установить лексическую, семантическую и грамматическую сочетаемость выделенных языковых единиц. Помимо этого семантизация лексики проводится и другими способами: в заданиях показывающих системные связи лексических единиц (подбор синонимов, антонимов, соединение слова с его толкованием, и т.д.).

Ограниченность фоновых знаний в области русской культуры определил выбор текстов. При отборе текстов авторами учитывалась информативность, насыщенность текста наиболее значимыми фактами русской истории, а также актуальными в речи лексико-грамматическими моделями.

Первый блок послетекстовых заданий направлен на проверку адекватного понимания прочитанного текста (объяснение тех или иных слов и выражений из текста по

данному плану, ответы на вопросы и т.д.).

Второй блок послетекстовых заданий включает в себя упражнения по лексико-грамматическим темам, вызывающим наибольшие трудности у учащихся: глагольное управление, степени сравнения прилагательных и наречий, употребление префиксальных глаголов (например, строить – построить – выстроить – перестроить и т.д.), видо-временная система глагола, падежная система имен существительных, прилагательных и местоимений, количественные и собирательные числительные и особенности их употребления, использование синонимов, антонимов, паронимов в речи, а также обращается внимание учащихся на трудности, связанные с построением русского простого и сложного предложения.

Итоговые задания направлены на создание самостоятельных высказываний по проблемам, предложенным в текстах.

Вся система заданий обеспечивает многократное повторение лексики и грамматических моделей, что способствует усвоению языкового материала и информативного содержания текста, наращиванию лексического запаса, созданию понятийного аппарата у учащихся, а также развитию коммуникативно-речевых умений.

Пособие снабжено большим количеством иллюстративного материала как непосредственно на страницах пособия, так и на отдельном диске. Учебные тексты имеют аудиовариант, записанный носителями языка, что позволяет учащимся совершенствовать фонетические навыки.

Таким образом, учебное пособие решает, с одной стороны, задачи формирования страноведческой компетенции, помогает «узнать далекое прошлое русского народа, а значит лучше понять его идеалы, духовные искания и культурные достижения в эпоху, которая стала одной из наиболее важных в истории и судьбе России» [Вьюнов, 2014, с. 4], а с другой, способствует совершенствованию языковых знаний и умений учащихся, расширению их коммуникативно-речевой компетенции.

Список литературы

Бердичевский А.Л. Технология межкультурного образования средствами иностранного языка на современном этапе» / <http://www.lib.znate.ru>

Вятушнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. 144 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 261 с.

Франк И. <http://www.franklang.ru>

Калита О.Н.
Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)
Павлидис Г.
Греческий государственный университет
г. Патра (Греция)

Kalita O.
Russian People's Friendship University
Moscow (Russia)
Pavlidis G.
State University of Patras,
Patras (Greece)

**СПОСОБЫ ВЛИЯНИЯ НА МОТИВАЦИЮ ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ В
ОБУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДИСТАНЦИОННО**

**METHODS OF INFLUENCE ON MOTIVATION OF GREEK AUDIENCE IN LEARNING
RUSSIAN LANGUAGE REMOTELY**

Цель настоящей работы определить способы влияния на мотивацию в дистанционном обучении русского языка греческой аудитории. Для повышения мотивации, необходимо оптимизировать структуру исходного учебного материала, учитывать национальные и личные особенности греческой аудитории и применить модель ARCS Джона Келлера – **Внимание** (Attention), **Значимость** (Relevance), **Уверенность** (Confidence) и **Удовлетворение** (Satisfaction) для создания и поддержания мотивации к обучению. Список инструментов в решении проблемы мотивации в дистанционном обучении можно исследовать, расширять, экспериментировать и систематизировать.

The purpose of this work is to identify the ways of influence to motivation in distance learning Russian language from Greek audience. To increase the level of motivation it is necessary to optimize the structure of the initial educational material, take into account national and personal characteristics of the Greek audience and apply the model ARCS – (Attention, Relevance, Confidence) and Satisfaction developed by John Keller to create and maintain the student motivation. The list of tools to solve the problem of motivation in distance learning can be explored, expanded, experimented, and organized systematically.

Ключевые слова: мотивация, дистанционное обучение, модель Джона Келлера, греческая аудитория, современные технические средства, информационные технологии.

Key-words: motivation, distance learning, the model of John Keller, the Greek audience, modern technical equipment, information technology.

Россию и Грецию объединяет общая история и религия. В последние годы, в Греции, с усилением процессов глобализации и интеграции различных сфер жизни, активным развитием экономических отношений, а так же увеличением числа русских туристов, русский язык стал не просто популярным, но и значимым. В связи с этим, в последние годы, в Греции наблюдается увеличение числа греков, заинтересованных в знании русского языка. Национальное своеобразие греков проявляется в их менталитете и психологии. У них своеобразный тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, характер, привычки, традиции и интересы. Эти факторы взаимодействуют и оказывают влияние на

процесс обучения.¹⁹

Методика и дидактика постоянно совершенствуются и, вследствие чего, появляются новые формы организации обучения и преподавания. Изменение в подходах к обучению обусловлено: увеличением скорости обучения, мультимедийностью, умением заинтересовать, самостоятельностью мыслить и действовать и т.д.²⁰

В данной работе мы анализируем способы влияния на мотивацию греческой аудитории в обучении русского языка дистанционно.

Преимущества дистанционного обучения

Применение современных информационных технологий в обучении, в том числе и иностранному языку, включает в себя не только использование современных технических средств обучения, но и внедрение новых методов. Одним из наиболее удобных, вне зависимости от возраста, места жительства, социального статуса и ряда других факторов, является дистанционное обучение (ДО), которое, в последнее время, считается все более востребованным и результативным.

По некоторым прогнозам, в скором времени обучаемый будет тратить около 40% времени на дистанционные формы образования, примерно столько же – на очные, а оставшиеся 20% – на самообразование.²¹

Среди преимуществ дистанционного обучения можно выделить:

- гибкость; возможность заниматься в удобное для себя время;
- модульность и вариативность; возможность из набора независимых учебных курсов (модулей) формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;²²
- параллельность; параллельное с профессиональной деятельностью обучение, т. е. без отрыва от производства, возможность постоянного повышения своего образовательного уровня;

¹⁹Калита О.Н. Методологические аспекты создания этно-ориентированной методики электронного обучения на примере русских глаголов движения в греческой аудитории / Methodological aspects of creation of an ethno-oriented method for e-learning based on the example of Russian verbs of motion for Greek auditory / Калита О.Н. // Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский университет дружбы народов (РУДН), Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия». Россия, Москва, 30.09 –01.10 2014.

²⁰Калита О.Н. Структура и особенности профиля обучающегося в системе электронного обучения русскому языку в греческой аудитории / Structure and features of the greek students' profile in the e-learning environment for Russian / Калита О.Н., Павлидис Г.С. // Международная научная конференция «Перевод как средство взаимодействия культур» Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова 17.10.2014 – 22.10.2014. Польша, Краков

²¹Хуторской А. На урок к дистанционному учителю. О всероссийском конкурсе. Дистанционный учитель года // Мир Internet. 2000. № 8. С. 26-29.

²²Like Many Other Colleges and Universities, John A. Logan College Entered the Growing Field of Distance Education a Few Years Ago // The chronicle of higher education. 2000. February 11. V. XLVI. № 23. P. A55. 91

– экономичность; эффективное использование учебных площадей, технических и транспортных средств, концентрированное, унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней снижающие затраты на подготовку специалистов²³;

– технологичность, современных информационных и телекоммуникационных технологий;

– социальное равноправие;

– лёгкость обновления содержания;

– стимулирование самостоятельности в обучении, умения критически мыслить,²⁴ учебной мотивации, самодисциплины и ответственности, настойчивости в достижении цели.

*Главной задачей в дистанционном курсе является:*²⁵

1) Ориентация на достижение конкретных и личных целей обучающегося. Мотивация будет намного выше, если содержание и план обучения будут выработаны в зависимости от индивидуальных целей, возможностей и потребностей обучающихся.

2) Структурирование учебного материала. Дистанционный курс должен строиться на модульной основе – разделение его на целостные, небольшие по размеру и педагогически правильно подобранные части, выделение главных идей и подчинённых мыслей, с целью обеспечения наиболее полного понимания.

3) Электронный материал должен быть специальным образом оптимизирован для чтения, так как чтение с экрана на 25% медленнее, чем чтение печатного материала. Повышение актуальности и новизны содержания.

5) Создание электронной развивающей языковой среды. Все методические приёмы, средства обучения, и оборудование должны создавать и поддерживать развивающий и обучающий характер иноязычной среды.

6) Использование сравнений, аналогий и ассоциаций, понятных и близких по сравнению с родным языком. Принцип опоры на родной язык является одним из базовых в методике дистанционного обучения иностранным языкам.

7) Учёт национально-психологических особенностей обучающихся.

Мотивация в дистанционном обучении

Мотивация (от фр. *motif* – побуждение) – динамический процесс, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и

²³ *Gabi, G. Financing on MBA // Business Central Europe. Vienna. 1999. V. Suppl. № 10. P. 12-13.*

²⁴ *Сеидов Б.К. всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму // Перспективы. 1999. Т. 27. № 3. С. 77- 90.*

²⁵ *Модель инновационной инструктирующей системы электронного обучения, ориентированной на греческую аудиторию / Калита О.Н., Гарцов А.Д., Павлидис Г.С. / Model of an innovative intelligent tutoring e-learning system oriented to greek audience// IV Международная научно-практическая конференция «Русский язык и культура в зеркале перевода», Халкидики, 25-30.04.2014.*

устойчивость. Другими словами, мотивация – способность человека через труд удовлетворять свои потребности.²⁶

Мотивация может быть *внутренняя* (intrinsic) – внутренне мотивированное поведения (intrinsic motivated behavior) и *внешняя* (extrinsic) – внешне мотивированное поведение (extrinsic motivated behavior).

Как правило, для начального этапа (движение к чему-либо) необходима внешняя мотивация, но важной составляющей личного роста учащегося является способность вырабатывать самомотивацию изнутри.

Поскольку внутренняя мотивация является наиболее лично важно и педагогически значимой, напрямую определяющей успешность учебной деятельности, основная задача преподавателя иностранного языка состоит в обеспечении условий образовательного перехода студентов от внешней к внутренней мотивации. Одним из важнейших направлений является создание развивающей образовательной среды, в которой каждый студент мог бы реализовать свои возможности и потребности в изучении иностранного языка за счёт формирования личностного смысла иноязычных знаний.²⁷

Проблема мотивации в дистанционном обучении, в том числе, в обучении иностранного языка, является одной из наиболее актуальных проблем в современном образовании. Формированию мотивации посвящены работы многих учёных: Н.М. Симонова изучала структуру мотивации при усвоении иностранного языка в языковом вузе, предлагая пути её повышения на основе вовлечения студентов в совместную учебно-познавательную деятельность,²⁸ Н.Н. Касаткина обосновала модель повышения уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка на основе контекстного обучения,²⁹ различные аспекты формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей рассматриваются в работах А.Н. Букиной, Н.А. Емельяновой, Н.В. Квач.^{30,31,32}

²⁶<http://www.e-nikolaeva.com/2008/10/16/recept-motivacii-v-obuchenii-2/>

²⁷Хамедова Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка // Вестник ОГУ. №2 (138) февраль, 2012, с. 284, Гуманитарные науки.

²⁸Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе // автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.

²⁹Касаткина Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Касаткина. Ярославль, 2003. 22 с.

³⁰Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. // Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. С. 103.

³¹Емельянова Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Емельянова. Нижний Новгород, 1997. 22 с.

³²Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Квач. Калуга, 2005. 22 с.

Основываясь на вышесказанное, создаётся вопрос: «Что нужно сделать, чтобы учебный дистанционный курс стал содержательным, интересным и в то же время лёгким для восприятия? Как повлиять на мотивацию обучающихся на расстоянии?»

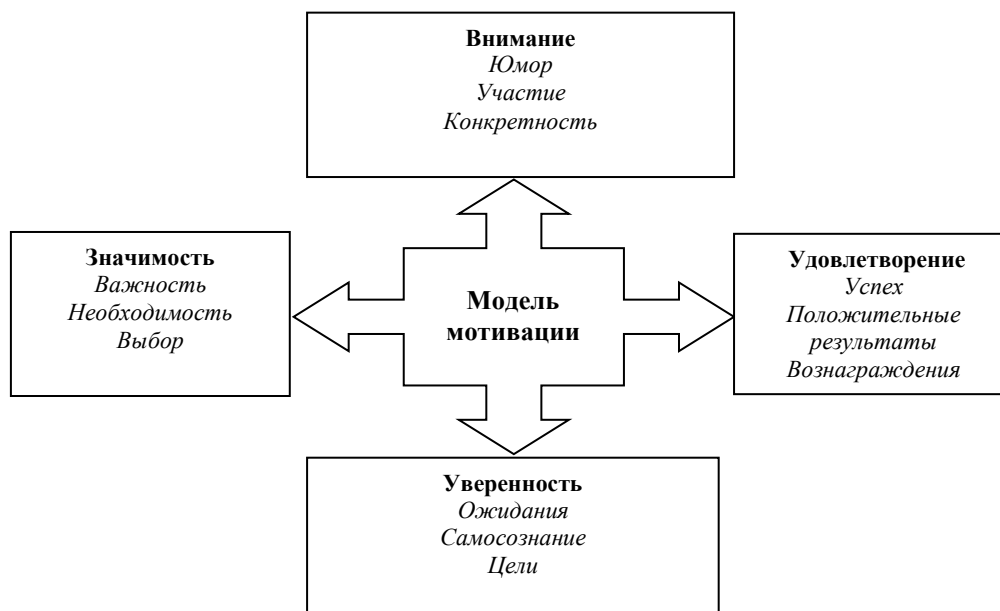
Разрабатывая дистанционные курсы, в нашем случае изучения русского языка для греческой аудитории, необходимо учитывать различия между электронным курсом и бумажным учебником или лекцией. Мотивация является важнейшим элементом процесса овладения иностранным языком, который обеспечивает его результативность. Невозможно принудить людей к обучению и жёстко контролировать процесс обучения. Мотивация – сторона субъективного мира обучающегося, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе.

Модель Келлера для повышения мотивации

Модель американского исследователя Джона Келлера успешно используются специалистами по дистанционному обучению. Сначала, он предлагал привлечь внимание обучаемого, затем убедить его в важности и значимости обучения, после этого, поддержать его уверенность в себе и, в конце концов, добиться удовлетворённости. Эффективность использования этой модели подтверждена наблюдениями – в течение года количество учащихся, прекративших обучение, уменьшилось на 50%.³³ Такой результат обусловлен тем, что реализация этапов модели Джона Келлера существенно повышает мотивацию учащихся, а значит, и эффективность обучения в целом.

В модели повышения мотивации по Джону Келлеру, как показано на фиг.1, главными компонентами являются: **Внимание** (Attention), **Значимость** (Relevance), **Уверенность** (Confidence) и **Удовлетворение** (Satisfaction).

³³ Keller, J.M. The ARCS model: designing motivating instruction. Confidential unpublished draft, Tallahassee, Florida: Instructional Systems Programm. 2006.



Фиг.1. Модель повышения мотивации Джона Келлера.

Внимание

Первый способ повышения мотивации это – привлечение внимания пользователя к курсу. Преподаватель должен завладеть первоначальным вниманием обучаемого и удержать это внимание на протяжении всего курса. В этом может помочь разнообразие типов контента: иллюстрированные слайды со ссылками, аудио, видео, флеш-анимация, интерактивные диаграммы и игры.

Структурирование и подача учебного материала важна не меньше, чем метод его доставки. Важно заинтриговать обучаемого, привлечь его внимание нестандартными идеями, а юмор очень облегчает восприятие сложной информации.

Значимость

Второй способ повышения мотивации – это демонстрация значимости курса. Чтобы повысить ценность обучающего курса, мы должны объяснить, почему эта тема важна для обучаемого. Во время обучения обучающиеся будут оценивать практическую значимость материала лично для себя, поэтому мы должны постоянно соотносить результаты обучения с их личными целями.

Уверенность

Третий способ повышения мотивации – это поддержка уверенности обучаемого в своих силах. Нужно укреплять уверенность пользователя учебного курса в том, что он успешно овладевает материалом и справляется с поставленными целями.

Удовлетворение

Четвёртый способ повышения мотивации – удовлетворение учащегося. Создатели дистанционного курса должны показать, что результаты соответствуют ожиданиям учащихся, и обучение приведёт к позитивным переменам в их жизни. Очень важны и

простые «мотиваторы» — вознаграждения, похвалы, празднование успехов обучающегося при завершении всего курса или одного из его этапов. Следовательно, для повышения мотивации к дистанционному курсу, в нашем случае греческой аудитории, необходимо выполнить такие условия, как:

- оптимизировать учебный материал для дистанционного обучения;
- изучить личные интересы и цели конкретного обучающегося;
- применить модель Келлера (внимание, значимость, уверенность, удовлетворение) для создания и поддержания мотивации к обучению;
- учитывать национальные особенности греческой аудитории.

Влияния на мотивацию греческой аудитории

В Греции русисты озабочены проблемой качества дистанционного обучения. Это крайне необходимо для усовершенствования методики преподавания и разработки оптимальных путей и способов обучения русскому языку греческой аудитории. Залог успешного дистанционного обучения – желание обучающегося прийти на следующий урок, сделать следующее задание, посмотреть следующее видео и т.д. Правильный подход, помогает поднять заинтересованность и стимул греков к обучению русского языка. В ряду национально-психологических особенностей, характеризующих население Греции, прежде всего, необходимо выделить мотивационные.

1. Посещение первого урока – вызов для многих дистанционных курсов

Как мы знаем, не все зарегистрировавшиеся ученики приступают к изучению курса. Помешать им могут объективные препятствия в виде неудобства времени занятия, так и необъективные, вроде отсутствия моральной готовности начать курс. Несмотря на то, что курс дистанционный, в период между регистрацией и началом курса, коммуникация с потенциальными обучающимся значительно повышает вероятность посещения первого занятия. Так как греки — эмоциональный и чрезвычайно общительный народ, легко вступающий в дискуссию, наш опыт показал, что непосредственное общение перед началом курса, значительно повышает процент участников, из всех первоначально зарегистрировавшихся.

2. Мотивация на расстоянии требует индивидуального подхода.

Невозможно использовать одни и те же механизмы для разных возрастов, разных типов обучающихся. Система ценностей каждого обучающегося зависит от многих факторов, одни из которых – его готовность участвовать в курсе и уровень начальной мотивации. Помимо этого, чтобы курс стал эффективным преподаватель должен учитывать, менталитет и этнопсихологические особенности обучающихся, в нашем случае греков, влияние русского языка на родной язык и трудности, свойственных греческой аудитории. Для поддержки такой формы обучения преподаватели могут применять

индивидуальные задания, выполняя которые обучающиеся приобретают новые навыки и умения. Границы ответственности и заинтересованности преподавателей должны быть расширены. В курсе, необходимо постараться отобразить индивидуальные интересы и карьерные цели обучающихся. Задача преподавателя – отбирать для указанных целей такие методы и технологии обучения, которые бы не только и не столько позволяли усваивать готовые знания, сколько приобретать знания самостоятельно, формировать собственную точку зрения, уметь её аргументировать, использовать ранее полученные знания в качестве метода для получения новых знаний.

3. Контакт преподавателя с обучающимся в течении курса – повышение вероятности, что он закончит курс до 80%

В процессе обучения греки легко вступают в дискуссию; у них сильно развито стремление к самовыражению; они склонны слушать преподавателя, но могут и возразить ему. Для того чтобы повысить уровень личной ответственности греков, обучающихся дистанционно, необходимо усилить социальную роль преподавателя. Своевременная, конструктивная обратная связь помогает сохранить и повысить мотивацию. Обратная связь должна быть неформальной, адресной и поддерживающей. Можно называть обучающихся по именам, запоминать их истории, рассказывать свои, писать личные сообщения, поздравлять их с днём рождения – быть больше, чем транслятором информации, чтобы мочь влиять на их поведение. Обучающийся должен чувствовать поддержку преподавателя, должен знать, что преподаватель контролирует его и интересуется его результатами.

4. Поддержка внимания является необходимым элементом успеха

Хорошим приёмом, позволяющим удерживать внимание, является деление курса на отдельные модули и постановка чётких целей в каждом модуле. Умение преподавателя ясно представить учебный материал, так как структурированные учебные материалы делают процесс обучения более интересным, осознанным и эффективным. Внимание обучающихся поддерживается с помощью вариативности заданий и разнообразных типов представления учебного материала, смены видов деятельности и др. Содержание курса должно представлять практическую ценность для греческих обучающихся, соотноситься с их личными целями. Для того чтобы они не потеряли интерес к учёбе и не испугались трудностей русского языка, очень важен обдуманный и равномерный темп подачи учебного материала, желательно использовать понятные обучающимся термины и примеры, предоставлять информацию о том, как данная учебная программа поможет им стать более компетентными. Неожиданные элементы в учебных курсах и разные формы работы вызывают всплески мозговой активности, пробуждают любопытство, что поддерживает внимание, и улучшает запоминание материала.

5. Значимость курса

В связи с растущей геополитической и экономической ролью России в мировой жизни, возросла значимость изучения русского языка, что повлекло за собой усиление мотивации в его изучении в Греции. Увеличилось число греков, понимающих важность овладения русским языком для обучения в учебных заведениях России, а так же для установления профессиональных, деловых и личностных контактов. Ценность курса повышается, если греческие обучающиеся видят взаимосвязь между получением знаний и навыков и развитием своей карьеры. Для повышения значимости курса можно использовать яркие примеры, близкие к реальным жизненным ситуациям. Теоретический материал нужно привязать к решению конкретной задачи. В конце каждого модуля обучающиеся должны осознать, что у них появились новые навыки, которые они смогут применять на практике.

6. Уверенность

Важно укреплять уверенность обучающегося учебного курса в том, что он успешно овладевает материалом и справляется с поставленными задачами. С этой целью желательно предоставлять обучающемуся возможность добиваться промежуточных результатов, создавать ситуации успеха. Греки — эмоциональный народ. Характерной их чертой является живой темперамент, поэтому обращаясь к эмоциям греческих обучающихся относительно, приобретаемых в процессе обучения знаний или опыта — уверенность возрастает.

Самостоятельная постановка целей повышает мотивацию обучающегося. Он должен сам спланировать, сколько времени он будет ежедневно заниматься, чтобы завершить все модули. Мотивация повышается, если обучающийся осознает, что он сам контролирует ситуацию, что успех прямо зависит от приложенных усилий.

Вывод

Повышать мотивацию в дистанционном обучении можно, но трудно. Подходы обучения в дистанционной форме, требуют особого осознанного внимания и оптимизации учебного материала. Правильный подход, помогает поднять заинтересованность греческой аудитории к обучению русского языка. Для повышения мотивации к дистанционному курсу, в нашем случае греческой аудитории, необходимо применить модель Джона Келлера (внимание, значимость, уверенность, удовлетворение), а так же учитывать личные интересы и цели конкретного обучающегося и национальные особенности греческой аудитории.

Список литературы

Антипова Т.А. Формирование учебной мотивации в курсе дистанционного обучения // Сибирский федеральный университет, УДК 378.02

Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. // Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. С. 103.

Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. // Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. С. 103.

Емельянова, Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Емельянова. Нижний Новгород, 1997. 22 с.

Калита О.Н. / Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский университет дружбы народов (РУДН), Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия». Россия, Москва, 30.09 – 01.10 2014.

Калита О.Н. / Структура и особенности профиля обучающегося в системе электронного обучения русскому языку в греческой аудитории/ Structure and features of the greek students' profile in the e-learning environment for Russian / Калита О.Н., Павлидис Г.С. // Международная научная конференция «Перевод как средство взаимодействия культур» Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова 17.10.2014-22.10.2014. Польша, Краков.

Калита О.Н. Модель инновационной инструктирующей системы электронного обучения, ориентированной на греческую аудиторию / Калита О.Н., Гарцов А.Д., Павлидис Г.С. / Model of an innovative intelligent tutoring e-learning system oriented to Greek audience // IV Международная научно-практическая конференция «Русский язык и культура в зеркале перевода», Халкидики, 25-30.04.2014.

Калита О.Н. Методологические аспекты создания этно-ориентированной методики электронного обучения на примере русских глаголов движения в греческой аудитории / Methodological aspects of creation of an ethno-oriented method for e-learning based on the example of Russian verbs of motion for greek auditory / Калита О.Н. // Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский университет дружбы народов (РУДН), Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия». Россия, Москва, 30.09 –01.10 2014.

Касаткина Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Касаткина. Ярославль, 2003. 22 с.

Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Квач. Калуга, 2005. 22 с.

Кречетников К.Г. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации // Кречетников К.Г., Черненко Н.Н./ Тихоокеанский военно-морской институт им. С.О. Макарова, г. Владивосток.

Сеидов Б. К всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму // Перспективы. 1999. Т. 27. № 3. С. 77-90.

Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе // автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.

Хамедова Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка//Вестник ОГУ №2 (138). Февраль, 2012, с. 284, Гуманитарные науки.

Хуторской А. На урок к дистанционному учителю. О всероссийском конкурсе. Дистанционный учитель года // Мир Internet. 2000. № 8. С. 26-29.

Gabi, G. Financing on MBA // Business Central Europe. Vienna . 1999. V. Suppl. № 10. P. 12-13.

Keller, J.M. The ARCS model: designing motivating instruction. Confidential unpublished draft, Tallahassee, Florida: Instructional Systems Programm. 2006.

John, A. Like Many Other Colleges and Universities, John A. Logan College Entered the Growing Field of Distance Education a Few Years Ago // The chronicle of higher education. 2000. February 11. V. XLVI. № 23. P. A55.

<http://www.e-nikolaeva.com/2008/10/16/recept-motivacii-v-obuchenii-2/>

<http://open-education.net/professional/motivatsiya-v-distantsionnom-obuchenii/>

<http://hr-portal.ru/article/motivaciya-v-distancionnom-obuchenii>

<http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-motivatsii-izucheniya-inostrannogo->

yazyka-u-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey
<http://gigabaza.ru/doc/247-pall.html>

Кононова Н.В.
Латвийский университет
г. Рига (Латвия)

Kononov N.
Latvian University
Riga (Latvia)

ПЕРЕВОДЫ СТИХОТВОРЕНИЙ АЛЕКСАНДРА ЧАКА ДАВИДОМ САМОЙЛОВЫМ

TRANSLATIONS OF POEMS OF ALEXANDER CHUCK BY DAVID SAMOILOW

Давид Самойлов – известный мастер художественного перевода. Известен устойчивый интерес Давида Самойлова к латышской поэзии, культуре Латвии. Обширна его переводческая деятельность в области латышской поэзии. Давид Самойлов высоко ценил поэзию А. Чака и с особым удовольствием переводил его стихи. В статье в качестве примера предпринят анализ перевода Давидом Самойловым стихотворения Александра Чака «Гомер наших дней» и выявлены особенности художественного перевода Д.С. Самойлова.

In this paper the poetry Aleksander Chuck into Russian by famous Russian poets. D. Samoilow is a famous translator, and some of his most successful translations are from Latvian languages into Russian. D. Samoilow as a translator believes that language of translation have to render not only esthetic impression of the original but interpretation must be as close to original content as possible. The article is devoted to the analysis of lyrics, written by Latvian poet Aleksander Chuck. The article under took an analysis of the poem Chuck «Homer of the day» Comparison shows accurate transfer of sound from original to translation, preserving and modifying content. Analysis confirm D. Samoilow conception about translation as literary, not only linguistic, task to be realized.

Ключевые слова: перевод, стихотворение, А. Чак, лирика, поэзия, оригинал, исследование, латышская культура.

Key words: translation, poems, lyrics, poetry, original, Latvian culture, researchers.

Давид Самойлов сделал немало в области поэтического перевода. Он переводил стихи польских и чешских поэтов; делал переводы с венгерского, финского, эстонского, литовского, украинского, армянского, с немецкого, греческого, монгольского, с албанского, испанского, французского, турецкого языков.³⁴

В качестве шутки приведу воспоминания А. Городницкого о Д. Самойлове-переводчике: *«Слава Самойлова как поэта-переводчика быстро распространилась по всей стране. Издательства наперебой заказывали ему переводы. Многие поэты из южных республик приезжали к нему с ящиками коньяка или винными бочонками, приложенными к рукописям. Заслуживали их стихи переводов такого поэта, как Самойлов? Не знаю, да это теперь и не важно, потому что русские переводы, опубликованные под их именами, были уже настоящими стихами. Дело доходило до*

³⁴См.: Архив РГАЛИ. Фонд Давида Самойлова составляет 118 единиц.

куръёзов, когда к Самойлову приезжали эмиссары с юга и за обильным столом говорили ему: «У нас есть очень хороший поэт <...>. Надо, обязательно надо, чтобы именно Вы перевели его стихи. Это настоящий поэт, очень большой. Только вот у него рифма иногда бывает слабовата. Надо ему помочь с рифмой. Да, вот у него образов не всегда достаточно в стихах. И с этим ему надо помочь <...>. Очень просим» [Городницкий, 1991, с. 182]. Вспоминая авторский вечер Эдуарда Межелайтиса в ЦДЛ, А.М. Городницкий описывает ситуацию, когда после прочтения нескольких стихотворений Э. Межелайтиса в своих блистательных переводах, Давид Самойлов неожиданно сказал: «За что я люблю моего друга Межелайтиса. За то, что он очень умный человек и подружился с хорошими русскими поэтами, которые переводят его стихи на русский. Вот поэтому-то он и классик <...>. Межелайтис и впрямь оказался умным человеком, и дело закончилось смехом» [Городницкий, 1991, с. 182].

К Д.С. Самойлову обращались молодые поэты с просьбой получить переводы, «но в ученики он брал очень избирательно»; и если стихи на него не производили впечатления, «Не давая оценки напрямую, он говорил: «Поэт – это не только талант и дар Божий, это – судьба и Божье наказание» [Горелик, 2003, с. 322]. Далеко не все было столь радужным в творческой судьбе Д. Самойлова. Властями он обласкан не был. Поэзия не обеспечивала его материально, и поэтому, бывало, приходилось «уходить в перевод». Отнюдь не безмятежной жизнью выстраданы строки:

*Кто устоял в сей жизни трудной,
Тому трубы не страшен судной
Звук безнадёжный и нагой.
Вся наша жизнь – самосожженье,
Но сладко медленное тленье
И страшен жертвенный огонь...*

[Самойлов, 1990, с. 220]

*Спасибо тем, кто нам мешал!
И счастье тем, кто сам решал, –
Кому не помогли! [Самойлов, 1990, с. 127]*

«В тяжёлые для Самойлова послевоенные годы он вынужден был делать «черную» работу. Из официальной албанской поэзии он не столько переводил, сколько создавал её как таковую (поэма «Сталин» и т. п.). О такого рода работе говорил: «Надоевшие переводы, от которых сохнут мозги», <...> «Как касторку глотаю переводы, по 60 строк в день». <...> «Но в отношении к поэтам, которые были ему по душе, выбранным им самим, показал себя подлинным мастером перевоплощения. Не случайно его переводами открылась серия «Мастера поэтического перевода». Ему принадлежат переводы и для

«Библиотеки мировой литературы». <...> *«Некоторые переводческие замыслы Дезику не удалось осуществить: он мечтал перевести всего Франсуа Вийона и издать его отдельной книгой <...>. У него для этого было все – игра ума, мудрость, тонкая ирония, страстность и знание языка – не достало только времени»* [Горелик, 2003, с. 323]. Была ещё одна существенная причина: Давид Самойлов был почти слеп после неудачной операции.

Переводчик – профессия самостоятельная. С точки зрения П. Топера, оценивать перевод нужно *«с позиции тех, кому он нужен, ибо измерить силу перевода можно только на основе читательского восприятия на том языке, на котором он сделан. <...> Переводчик находится в этой же позиции, что и писатель, и не отличается от него; «вторичность» перевода отступает далеко на второй план»* [Топер, 1998, с. 190]. По формулировке словацкого учёного Ф. Мико, *«перевод – это одна из форм существования литературного произведения»* [Zajac, 1987, p. 157].

Известен устойчивый интерес Давида Самойлова к Латвии, её культуре; обширна его переводческая деятельность в области латышской поэзии. С особым удовольствием Давид Самойлов переводил Александра Чака, чью поэзию он высоко ценил.³⁵ Александр Чак (Чадарайнис, 1901-1950) – в 1915 году вместе с Рижской Александровской гимназией был эвакуирован сначала в Эстонию, в Виру, затем в 1917 году - в Россию, Пензенскую губернию, в Саранск (ныне Мордовия). С 1918 года Александр Чак изучал медицину в Московском университете, служил в Красной Армии, работал в Пензенской больнице и в военном госпитале. В 1921 году встречался с В.В. Маяковским, увлекался поэзией А. Блока, С. Есенина, авангардистскими течениями. О близости поэзии А. Чака к поэзии В.В. Маяковского, футуризму, экспрессионизму, имажинизму пишут современные учёные [см.: Radzobe, 2002, p. 32-40; Cimdina, 2002, p. 40-52 и др.]. Александр Чак писал стихи и на русском языке. Так, в 1949 году в Ленинграде вышел его сборник на русском языке в оригинале *«На высоком берегу»*. В 1922 году Александр Чак возвращается в Ригу. Российских дипломов в буржуазной Латвии не признавали, ему заново пришлось заканчивать школу и поступать в университет, зарабатывая себе во время учёбы на жизнь. А. Чак учительствует, занимается издательской деятельностью (которую из-за отсутствия средств вскоре пришлось прекратить), увлекается философией Канта, Шопенгауэра, Ницше, Гегеля, Фихте, Спенсера, Анри Бергсона. С 1928 года Александр Чак полностью посвящает себя литературе. С этого же года начинают выходить его поэтические сборники, переведённые на русский язык: *«Сердце на тротуаре»*, *«Я и это время»* (1928 год), *«Апаш во фраке»*, *«Вселенский кабак»* (1929), *«Мой рай»* (1931), *«Ангел за*

³⁵См.: Кононова Н. (2009) Художественный мир Давида Самойлова. С. 73-79. Давид Самойлов и Латвия. Публикации и рецепции творчества.

прилавком» (1935), «Зеркала фантазий» (1937), «Запертая дверь», «На небесах» (1938), «Под высокой звездой» (1946), «Патриоты» (1948), «На высоком берегу» (1949). На русский язык Александра Чака переводили В. Андреев, Л. Азарова, Г. Иванов, В. Невский, Л. Осипова, Р. Добровенский, В. Карпеко, М. Еремин. В 1960-1961 годах в Риге выходит двухтомник Александра Чака, с 1971 по 1976 год издается пятитомное собрание сочинений.

Давид Самойлов высказывал свои взгляды на искусство и задачи перевода, которые он реализовал на практике. Так, к примеру, он говорил: «*Katrai valodai raksturīgas īpatnējas intonācijas un tradīcijas. Ja tulkotājs ir dzejnieks, viņš, to ievērojot, var radīt oriģinālam adekvātu mākslas darbu. Esmu atzeļojis ne vien Raiņi, bet arī Ojāru Vācieti, Vizmu Belševicu, Veltu Kaltiņu un centies atveidot viņu darbus krievu valodā pēc labākās sirdsapziņas. Pats svarīgākais ir, lai krievu lasītājs izjustu, ka tie ir īsti dzejnieki*» [Rozentale, 1980, p. 3]. [В каждом языке характерные особенности интонации и традиции. Если переводчик – поэт, он это заметит, примет во внимание и создаст оригинальное произведение, адекватную художественную работу. Я переводил не только Райниса, Белшевицу, Калтыню; при этом я старался передать, воспроизвести их работы на русский язык на совесть. Самое важное, пусть русские читатели почувствуют, что это настоящие поэты (*перевод мой – Н. К.*)]. Давид Самойлов – признанный мастер перевода. Свое понимание этого искусства поэт выразил так: «*Возможности перевода ограничены. Не ограничены возможности переводчика. Перевести всегда можно мысль, метафору, эпитет; строфику, размер, смысл слова. Чувство, интонацию, ритм можно только воссоздать*» [Самойлов, 1965, с. 60]. Задачи и цели переводчика всегда многогранны. Если в пушкинскую пору, по мнению Е. Эткинда, доминировали эстетические функции, то после смерти М.Ю. Лермонтова «*перевод приобретает утилитарную цель – просветительскую*» [См.: Эткинд, 1997, с. 5-54], сегодня же в этом занятии важны не только эстетические и просветительские цели, но ещё и «приживание» к русской литературе явлений инонациональной литературы.

Перевод Давида Самойлова функционирует в русской языковой сфере как самостоятельное произведение словесного искусства. И только в её пределах может быть воспринят и оценён. Но с точки зрения сравнительного литературоведения перевод может быть сопоставлен с оригиналом.

Давид Самойлов работает в соответствии с программой, которую сам разработал: для него важно перевести все, что переводимо, и правильно воссоздать непередаваемое, слив эти разнородные элементы «*в единое художественное целое*», ибо, как полагал Давид Самойлов, «*...в поэзии (и переводной) – важны не отдельные элементы формы, а их единство и взаимодействие. <...> Дело чести переводчика – перевести всё, что переводимо. Успех воссоздания зависит от его таланта, ума и художественного такта.*

<...> Переводческое творчество, собственно, и состоит в умении слить «переводимые» и «непереводимые» элементы в единое художественное целое, руководствуясь мыслью, чувством и интонацией оригинала. <...> Перевести все невозможно. В процессе перевода что-то утрачивается, но что-то равноценное должно и обраться. Утраты и находки должны быть минимальны в сфере переводимого. В сфере непереводимого их граница – авторский замысел в главных чертах [Самойлов, 1965, с. 60-61]. Проведём сравнительно-сопоставительный анализ стихотворения А. Чака «*Mūsliaku Homērs*» и его перевода «Гомер наших дней», сделанного Д. Самойловым.³⁶

Давиду Самойлову близка историческая основа стихотворения А. Чака – война, её трагические последствия. После окончания Второй Мировой войны, сразу после победы «друзья мои», «братья и сестры» превратились в соотечественников и соотечественниц, в винтики административной машины; а люди, временно подпавшие под иго немецких угнетателей и насильственно угнанные на фашистскую каторгу в Германию, – превратились в лиц, проживающих на оккупированной территории и подозреваемых, которых требовалось срочно профильтровать. Калеки оказались никому не нужными, выброшенными из жизни [См.: Страшнов, 1990, с. 31-59]. Контраст был разительным, и Давид Самойлов свою боль выразил в поэме «*Чайная*». Темой чакковского стихотворения являются также трагические последствия, но в отличие от Давида Самойлова, – Первой Мировой войны. Инвалид на флейте из стихотворения А. Чака «*Mūsliaku Homērs*», играющий «боль свою», ассоциируется с полубогатырем античным рапсодом VIII века до н. э. Гомером, в основе эпических поэм которого, – «*Одиссея*» и «*Илиада*» – мифологизированная история Троянской войны.

Давид Самойлов передаёт драматическое звучание стихотворения: чувство одиночества и печали инвалида, искалеченного в сражениях, изгнанника, познавшего безнадёжность среди чужих земель. Давида Самойлова и Александра Чака роднит чувство общности со своим народом, с судьбами своей Родины, демократичность стиля и мысли.

³⁶См.: Кононова Н. (2006) Давид Самойлов и Александр Чак (Стихотворение А. Чака «*Mūsliaku Homērs*» в переводе Д.С. Самойлова). Филологические чтения: 2005. Даугавпилсский университет. Даугавпилс: Saule. С. 213-222; Кононова Н. (2008) Давид Самойлов и Александр Чак. Международные лондонские чтения. Материалы Международной научной конференции. Москва: ИМЛИ РАН. С. 152–160; Кононова Н. (2001) Д.С. Самойлов – переводчик славянской поэзии. *Salīdzinošā literatūrzinātne Austrumeiropā un pasaulē. Teorijas un interpretācijas*. LU. Rīga: Pētergailis. С. 179-187; Кононова Н. (2002) Взаимосвязи чешской и русской литератур (К вопросу о переводе поэзии Витезслава Галека на русский язык). Славянские литературы в контексте истории мировой литературы (Преподавание, изучение). Информационные материалы и тезисы докладов международной конференции. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова. *Salīdzinošā literatūrzinātne Austrumeiropā un pasaulē. Teorijas un interpretācijas*. LU. Rīga: Pētergailis. С. 179-187; Кононова Н. (2002) Взаимосвязи чешской и русской литератур (К вопросу о переводе поэзии Витезслава Галека на русский язык). Славянские литературы в контексте истории мировой литературы (Преподавание, изучение). Информационные материалы и тезисы докладов международной конференции. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова. С. 45-47.

Давид Самойлов проникает в своеобразие исторической эпохи – эпохи гражданской войны, участия в ней поэта - латыша, волею судьбы оказавшегося на чужбине. Подкупает переданное Давидом Самойловым народное звучание стиха, тема «маленького человека» в макро – и микромире, исковерканного несправедливостью миропорядка. Давид Самойлов передал близкое А. Чаку (который и сам в жизни испытал немало лишений и трудностей) понимание им городской бедноты. Все, как и в стихе А. Чака, видимо, слышимо, осязаемо. Игра на флейте инвалида войны детализировано, психологически эмоционально окрашена. Поэтом воссоздан психологический портрет человека тонкой, богатой, исстрадавшейся души. Давид Самойлов сохранил стиль А. Чака: в стихах поэт больше показывает, чем размышляет; передал и тончайший лиризм, боль, теплоту сочувствия человеческим драмам, соучастие в их судьбе, искреннюю любовь к простым людям, уважение к их труду.

Лирический сюжет передаётся самим содержанием, эквивалентной звукописью, ритмом, имитирующим стремительность стиха А. Чака. Давидом Самойловым сохраняется и поэтическая форма: мелодика, строфика. У А. Чака пять строф, и у Д. Самойлова – пять, в каждой строфе сохраняются по четыре строки и перекрестная рифма: АБ, АБ, доминируют хорейские стопы. Как и в переводах эстонской, польской, чешской поэзии, Давид Самойлов учитывает основные элементы оригинала: ритм, мелодию, архитектонику; смысловое, образное, эмоциональное содержание слов и их сочетаний. Как профессионал поэтического перевода он, конечно же, не мог не учесть формы, которую в стихах образуют ритм, его надстройка (строфика), мелодия (звукопись). Ритм Давид Самойлов условно имитировал, строфику воспроизвел в точности, звукопись компенсировал эквивалентной версией.

Перевод Давида Самойлова объективный: сохранена историческая основа стиха и целостность формы. Однако это не дословный перевод, здесь присутствуют эквивалентные замены. Иногда это делается ради рифмы, для благозвучия, которым Самойлов всегда дорожил.

Первая строфа стихотворения А. Чака:

Rudens gada tirgū, kad pār visiem ceļiem

Tirgus laukumā sāk gulties vakars lēns,

Sēž starp raibām teltīm, jautriem karuseļiem,

Lētām vadmalām, ko pārdod piebaldzēns, <...> [Čaks, 1991, p. 30]

Подстрочный перевод: *Осенней порой на рынке, когда со всех дорог на базарную площадь начинает медленно ложиться вечер, между пёстрыми палатками, весёлыми каруселями, дешёвым домотканым холстом, что продаёт пиебалжанин, сидит (здесь и далее подстрочный перевод мой – Н. К.).*

Перевод Давида Самойлова:

В предвечерний час на ярмарке осенней,

Где лишь медленно густеет темнота,

Меж рядов, ларьков, весёлых каруселей,

Распродажи домотканого холста [Самойлов, 1989, с. 49].

У Давида Самойлова вместо чаковской осенней поры – *предвечерний час*, вместо пестрых палаток – *ряды, ларьки*. Поэт-переводчик не уточняет, что домотканное сукно продает пиебалжанин, да это и не важно: эквивалентный вариант: *распродажа домотканного сукна* сути не меняет. Давид Самойлов и в этом стихотворном переводе не чурается слов, которые обычно остаются за пределами переводной литературы, их обычно боятся переводчики как слишком русских, народных, фольклорно окрашенных: чаковское «*gada tirgū*» Давид Самойлов переводит то как *ярмарка*, то как *базар*. «Нужна отвага, – пишет Е. Эткинд по поводу перевода Д.С. Самойлова «Дороги» Незвала, – чтобы в переводе с чешского с такой естественностью произнести все эти слова (*душегуб, овчарня, в отлучке, квашня*), не опасаясь, что чешская деревня станет русской. И ведь не стала же!» [Эткинд, 1970, с. 55]. Как не стали русскими чешские рекруты при переводе Давидом Самойловым баллады «Рекруты» Витезслава Галека, где переводчик тоже нередко употреблял русскую, фольклорно окрашенную лексику: *идут солдатушки, родимому батюшке*. Не стал русским и латышский инвалид войны чаковского стихотворения, и другие его персонажи. Русские слова придают переводной вещи достоинство оригинальной.

Вторая строфа стихотворения А. Чака:

Klusi paužot savas skumjās melodijas,

Mākslinieks uz flautas, kara invalīds.

Sauri tirgus kņabai brīnišķīgi vijas

Viņa flautas dziesmas, aizraudamas līdz... [Čaks, 1991, p. 30]

Подстрочный перевод: *Тихо выдерживая паузу своей печальной мелодии, флейтист, инвалид войны, сквозь шумиху базара увлекая за собой чудесными гирляндами – своими песнями на флейте...*

Перевод Давида Самойлова:

Вытевает одиноко и печально

Свою музыку на флейте инвалид.

Так пленительно и так необычайно

Над базаром эта музыка парит. [Самойлов, 1989, с. 49]

Давид Самойлов избегает дословной передачи встречающихся здесь и присущих поэтике А. Чака контрастных образов, необычных сравнений, вычурных метафор (*сквозь*¹⁰⁷

шумиху базара, чудесными гирляндами – своими песнями), передавая очень точно и поэтично само содержание, лирический сюжет.

Третья строфа стихотворения А. Чака звучит так:

*Klausās viņā, stāvot apkārt ciešā lokā,
Sievas, strādnieki un runīgs uzkupecis,
Klausās zemniekraps ar pastalādām rokā,
Ko par dažiem latiem saimei nopircis.* [Čaks, 1991, p. 30]

Подстрочный перевод: *Слушают его, стоя вокруг тесным кольцом, женщины, рабочие и словоохотливый скупщик. Слушает хозяин, держа в руках кожу для постолов, купленную для семьи за несколько латов.*

Перевод Давида Самойлова:

*Вкруг него замкнул кольцо народ захожий –
Перекупщики, хозяйки, стар и мал,
И хозяин тут со свертком кожи –
На постолы для работников набрал.* [Самойлов, 1989, с. 49]

Переводчик сумел найти те интонационные ходы, которые, не утрачивая основные свойства русской речи, способны передать музыку латышского языка.

Давид Самойлов сделал А. Чака «русским», как сделал он «русскими» чешских поэтов, при этом оставив А. Чака латышом, а В. Галека – чехом. Для самойловского перевода характерно сочетание «своего» и «чужого», обострение в обоих случаях национального колорита. Отклонение от текста подлинника восходит к определённым художественным принципам, к творческой индивидуальности автора. Давид Самойлов и в переводе латышского поэта не нарушает своих основных принципов: он предпочитает целое отдельным элементам, единство переживания – точности реальных образов, и в этом мы убеждаемся также на примере четвертой и пятой строфы:

Четвертая строфа Александра Чака:

*Spēlē viņš par tiem, ko svešumā un briesmās
Aizrāvis sev līdzī baigais bēgļu laiks.
Kaut kas reizē maigs un smeldošs viņa dziesmās,
Kuras sirdīs plūst kā apreibinošs tvaiks.* [Čaks, 1991, p. 30]

Подстрочный перевод: *Поёт он о тех изгнанниках (беглецах), кого чужое и ужасное, жуткое время унесло с собой. Что-то нежное и щемящее из его песен струится как пьянящий (одурманивающий) пар в чьи-то сердца.*

Перевод Давида Самойлова:

*Он играет про познавших безнадёжность,
Про изгнанников среди чужих земель.*

Но звучит еще пронзительная нежность,

Возбуждающая душу, словно хмель. [Самойлов, 1989, с. 49]

Пятая строфа Александра Чака:

Spēlē viņš par tiem, kas krita skarbā kaujā,

Spēlē viņš par tiem, kas kroplis kā viņš pats.

Un, kad beidz viņš sērot, klusi cietā sauļā

Krīt tam artava un miglo daudziem skats. [Čaks, 1991, p. 30]

Подстрочный перевод: *Он играет о тех, кто пал в суровых битвах, он играет о тех, кто стал калекой, как и он сам. И когда он закончил горевать, тихо в ладонь (горсть) падала лепта, и многим взор застилал туман.*

Перевод Давида Самойлова:

Он играет о решительных сраженьях

И о тех, кто искалечен с этих пор,

А потом – в ладонях кучка медных денег,

А у зрителей туманом застит взор. [Самойлов, 1989, с. 49]

Для Давида Самойлова здесь важнее передать музыкальное движение, чем зрительный художественный образ. При этом многое переведено дословно:

Jautrs – весёлый Zemniekraps – хозяин

Karuselis – карусели Spēlē viņš par – он играет про

Flauta – флейта Svešs – чужой

Invalīds – инвалид Maigs – нежность

Loks – кольцо Smeldzšs – щемящий

Uzkurpcis – скупщик Dziesma – песня

Pastalas – постолы Kauja – сражение

Kroplis – калека Skats – взор

В переводе Давида Самойлова чакковского стихотворения выявляются два начала: объективно-профессиональное и субъективно-лирическое. Его вариант нельзя назвать вольным. Это собственно-художественный перевод, в котором и проявилась творческая индивидуальность Давида Самойлова в переводческой ипостаси. По словам П. Топера, «творческая индивидуальность обязательно проявляется в переводе, ибо каждый перевод – это интерпретация, перевод – всегда условен и как литературное произведение, и как литературное произведение, воспроизведённое на другом языке» [Топер, 1998, с. 182]. Успех Давиду Самойлову-переводчику обеспечивают и близость перевода к подлиннику, и эстетическая сила переведённого произведения – качества, характерные для переводческой традиции, которую так охарактеризовал Е.Г. Эткинд: «Для русских поэтов не было существенной разницы между стихами сочинёнными или

переведёнными. И те и другие должны были обладать качествами высокой поэзии; прочие рассматривались как подделка» [Эткинд, 1997, с. 6].

Итак, Давид Самойлов переводит мысль, содержание, образ. В переводе он видит прежде всего литературную, а не языковедческую задачу. Поэт сохранил сочность деталей, внутреннюю музыку, дыхание стиха Александра Чака, проник в сложные, тонкие, страстные переживания латышского поэта. Благодаря разнообразию приёмов, средств перевоплощения передал чужой ему душевный мир, чужую культуру, сочную картинность стиха. Давид Самойлов сумел угадать жизнь, среду, обстановку, создающую поэтический образ инвалида войны. Пользуясь терминологией П. Антокольского, Давиду Самойлову свойствен *«высокий коэффициент в передаче жизни»* [Антокольский, 1963, с. 3-10].

Нельзя не согласиться с мыслью А.М. Городницкого, что даже если бы Давид Самойлов *«совсем не писал собственных стихов, он все равно остался бы в нашей литературе как непревзойдённый мастер поэтического перевода. Когда стихи переводит не просто переводчик, а поэт, всегда происходит как бы противоборство двух личностей, двух поэтических систем, где побеждает сильнейший. У Самойлова же, сильного и самобытного русского поэта, было редкое чувство вкуса и меры, никогда не позволяющее ему «гнуть под себя» чужие стихи. Может быть, именно это и обеспечило точную гармонию его переводов»* [Городницкий, 1991, с. 182].

Безусловно, Давид Самойлов обогатил перевод особенностями латышской культуры и истории, передал средствами русского языка всю полноту стихотворения латышского поэта Александра Чака. И латышская, и русская литература, как и вся мировая литература, насыщена единством общечеловеческих чувств, мыслей, идей. Каждый раз, обращаясь к переводам Давида Самойлова, убеждаешься, что *«вопреки национальным и политическим границам побеждает единство всемирной культуры»* [Эткинд, 1997, с. 8].

Список литературы

- Антокольский П.* Предисловие. Поэты-современники: стихи зарубежных поэтов в переводе Д. Самойлова. М.: Иностранная литература, 1963, С. 3-10.
- Городницкий А.* Давид Самойлов. Журнал Нева. № 1, 1991, С. 179-189.
- Горелик П.* Служба и дружба. Попытка воспоминаний. Санкт-Петербург: Журнал Нева, 2003, С. 314–327.
- Кононова Н.* Художественный мир Давида Самойлова. Рига: ЛУ, 2009. 237 с.
- Самойлов Д.* Сравнение перевода с оригиналом. Редактор и перевод. М.: Книга, 1965, С. 60-61.
- Самойлов Д.* Гомер наших дней. Даугава. № 10, 1989, С. 49.
- Самойлов Д.* Избранное. В 2-х томах. Т. 1. М., 1990. 560 с.
- Страшинов С.* Поэмы А.Т. Твардовского. Учебное пособие. Иваново: Ивановский гос. университет, 1990, С. 31-59.

- Топер П.* Перевод и литература: творческая личность переводчика. Вопросы литературы. Ноябрь-декабрь. М., 1998, 182 с.
- Эткинд Е.* Русская переводная поэзия XX века. Мастера поэтического перевода. XX век. Санкт – Петербург: Новая Библиотека поэта, 1997, с. 5-54.
- Эткинд Е.* Четыре мастера. Мастерство перевода. Сб.: Академический проект. 6. № 7. Москва, 1970, с. 55.
- Zajac, P.* Creativity of translation. Slavica Slovaca. № 2. P., 1987, C. 157.
- Radzobe, S.* Čaks futūrisma, ekspresionisma, imažinisma spoguļi. Aleksandra Čaka gadasgrāmata. Rīga: Pils, 2002, P. 32.-40.
- Rozentale, J.* Pērnavā, Dāvidam Samoilovam. Jūrmala. 4 oktobri, 1980, 3. lpp.
- Čimdiņa, A.* Čaks un dekadence. Aleksandra Čaka gadasgrāmata. Rīga: Pils, 2002, 40-52. lpp.
- Čaks, A.* (1991) Mūsaiķu Homērs. Kopoti Raksti 6 sējumos. 1. sējums. Dzeja. Rīga: Zinātne, 1991, 30. lpp.

Костикова О.И.
Московский государственный
университет имени М.В.Ломоносова
г. Москва (Россия)

Kostikova O.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

TANTUM SCIMUS, QUANTUM TRADUCIMUS

Развитие словесности в разных мировых культурах самым тесным образом связано с переводческой деятельностью. В разные исторические периоды развитие и обогащение лексического фонда происходило через освоение терминологии наиболее востребованных и актуальных предметных областей. Миссия переводчиков, вовлеченных в процессы развития и распространения национальных языков, зачастую подкреплялась на самом высоком государственном уровне в связи с просветительскими устремлениями первых лиц государств. Однако процессы эти были глубоко антиномичны по своей природе, а вектор развития постоянно менял свое направление. Периоды активного заимствования и внедрения новых слов, как правило, сменялись периодами языковой чистки и борьбы с иноязычными «самозванцами», которые вдруг оказывались опасными и грозили нарушить языковую самобытность принимающего их языка.

The evolution of literary languages in various cultures of the world is closely connected with the activity of translators and interpreters. The development and enrichment of vocabulary in different historical periods have taken place through mastering terminology of the most essential and relevant knowledge domains. The mission of translators and interpreters, involved in the development and spreading of the national languages, was often supported on the highest governmental level by lofty enlightening aspirations of the state leaders. However such processes were deeply antinomic by nature and their vector of development continually changed its direction. As a rule the periods of proactive borrowing and adoption of new words were often replaced by the periods of linguistic cleansing and struggle against foreign ‘imposters’ which at the time turned out to be dangerous to the linguistic originality of the target language.

Ключевые слова: перевод, наука, терминология, заимствование, калька.

Key-words: translation, science, terminology, loanwords, borrowing, calque

*Сперва Наука укрепилась благодаря Языку,
теперь же Язык должен укрепиться благодаря Науке.
С.Малларме*

Язык подобен живому организму, он постоянно развивается во времени и эти изменения со всей очевидностью проявляются в эволюции его лексического фонда. Одни слова бесследно исчезают, другие выпадают (иногда на время) из активного употребления, третьи продолжают жить. Процесс пополнения словаря любого языка новыми лексическими единицами постоянен.

Эволюционные процессы в языке непосредственным образом связаны с освоением новых предметных областей и формированием специальной лексики – совокупности языковых единиц (прежде всего терминов), которая наиболее легко поддается сознательному регулированию и упорядочению. Именно в специальной лексике наиболее

ярко прослеживается связь развития языка с материальной и духовной культурой народа. Итальянский ученый XVI в. Алессандро Читтолини в письме «В защиту народного языка» (1540) отстаивая позиции итальянского языка перед латынью отмечал, что технические ремесленные термины нельзя выразить по-латыни, зато самый последний ремесленник и крестьянин располагает этой терминологией в гораздо больших размерах, чем весь латинский словарь. [Citolini, 1540, эл.ресурс]. По мнению Гадамера «язык, в котором выступает истолкование мира, есть явный продукт и результат опыта». [Гадамер, 1991, эл.ресурс]. Не имея другой информации, мы по одному перечню шумерских терминов, зафиксированных в дошедшем до нас шумеро-аккадском словаре, можем составить представление об уровне развития культуры шумеров и понять, насколько внимательно они относились к языку.

Как справедливо заметил французский поэт Жоашен дю Белле «все они <языки> имеют один и тот же источник и начало – желание людей, - и образованы на основе одних и тех же суждений и для одной и той же цели: обозначать для нас то, что мыслит и воспринимает разум. Правда, одни с течением времени были более тщательно возделываемы и стали более богатыми, чем другие, но это следует приписывать не счастливой судьбе этих языков, а мастерству и стараниям людей» [Дю Белле, 1540/1981, с. 237].

Ключевую роль в этом играют переводчики. С появлением письменности народы стремились получить доступ к знаниям в самых разных областях, которыми обладали их соседи. Перевод оказывался наиболее верным средством обретения этих знаний, а наука и технологии в известной степени передавались и развивались благодаря заимствованиям. Неслучайно, что в разные эпохи переводческая деятельность активно поддерживалась на самом высоком государственном уровне. [Костикова, 2009]. Но задача переводчиков оказывалась шире, чем простое внедрение существующих знаний в отечественное наследие и воспроизведение информации о том, что уже было изобретено, на ином языке. Переводили и для того, чтобы развивать исследования дальше. Ведь если знания во многом распространялись благодаря переводу, то сами переводчики, образованные люди, несущие эти знания, использовали их, чтобы раздвигать границы непознанного. Было бы серьезным упущением рассматривать переводчиков прошлого как пассивную промежуточную инстанцию передачи специальных текстов. Более чем какой-либо другой жанр перевода, перевод научно-технический оказывается преобразованием, инструментом «метиссажа» и прогресса. Такой перевод не только побуждает мыслить, он стимулирует интеллектуальное созревание. Являясь отправной точкой для более серьезных размышлений над каким-либо объектом познания, перевод очень часто воплощает эту свою способность в переводческих комментариях, где зачастую бывает трудно провести

четкие границы между мыслью автора и переводчика.

Это дает основания считать, что именно переводу мировая наука во многом обязана своим распространением и развитием.

Перенос в новую культурную среду знания, накопленные учеными разных стран, переводчики вынуждены были искать средства для выражения новых реалий и вырабатывали особый научный язык. Еще в XVII в., когда после Петровских преобразований русский язык научной речи претерпел первые нормирования, один из основателей русской словесности М.В.Ломоносов писал:

«В древние времена, когда славенский народ не знал употребления письменно изображать свои мысли, которые тогда были тесно ограничены для неведения многих вещей и действий, ученым народам известных, тогда и язык его не мог изобиловать таким множеством речений и выражений разума, как ныне читаем. Сие богатство больше всего приобретено купно с греческим христианским законом, когда церковные книги переведены с греческого языка на славенский для славословия божия» [Ломоносов, 1757/1950 – 1957, с.587].

Таким образом, вся эволюция языка может быть представлена через освоение и развитие терминологических систем.

Терминология – лакмусовая бумажка языковых эволюций. В ней отражается социальная значимость тех или иных новшеств:

- какая предметная область развивается наиболее динамично,
- в каких предметных областях в языке существуют лакуны
- живой общественный интерес к конкретным научным или техническим разработкам.
- какой язык выступает языком-донором, если терминология создается путем заимствований.

Как известно, основной причиной заимствования иноязычной лексики признается отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора.

Каков же механизм появления новых терминов в языке? Существующий вакуум из-за недостатка слов для обозначения реалий новых предметных областей неизбежно заполняется. Известны два пути его заполнения:

1. Использование внутренних ресурсов языка
2. Заимствования слов путем калькирования или транскрипции/транслитерации.

Вся история становления русской научной терминологии демонстрирует именно эти два пути.

Но путями и способами формирования научной терминологии еще не исчерпывается вся проблематика становления научной речи того или иного языка.

Важным фактором этого становления оказывается циклический характер развития.

В качестве примера можно рассмотреть формирование научно-понятийной системы новых языков, которые должны были заменить в Европе латинский язык.

Известно, что Жоашен Дю Белле – ярый защитник французского языка – в середине XVI в., когда французский язык только начинал отстаивать свои функции языка официального и научного общения, заявлял о том, что этот новый язык, если и не способен выразить все необходимые понятия, то путем заимствований из классических языков сможет в скором времени с успехом это сделать:

«Что касается прочей литературы и круга наук, называемого греками Энциклопедией, - писал он, - то я полагаю, что искусство переводчиков точных в данном случае очень полезно и необходимо и не следует медлить, если встречаются иногда слова, для которых не находится подходящего слова во французском языке; ведь римляне считали не всегда необходимым переводить все греческие слова, такие, как риторика, музыка, арифметика, геометрия, философия и чуть ли не все названия наук, фигур, трав, болезней, небесной сферы и ее частей и главным образом большинство терминов, употребляемых в естественных и математических науках» [Дю Белле, 1540/1981, с. 247].

Современник Жоашена Дю Белле, признанный «принц переводчиков» французского Возрождения, Жак Амио в своих переводах классической литературы, в частности «Сравнительных жизнеописаний» Плутарха, ввел во французский язык большое количество новых, до тех пор неизвестных французскому читателю терминов. Понимая просветительскую функцию перевода, Жак Амио сопровождал эти термины перифразами и объяснениями, что способствовало их ассимиляции.

Однако спустя столетие эта стратегия сделать «непонятное понятным» была раскритикована одним из первых членов Французской Академии Гаспаром Баше де Мезириаком. Именно в силу того, что Амио старался объяснить понятия ранее не слишком хорошо известные французскому читателю. Но следует иметь в виду, что в эпоху Мезириака многие понятия (благодаря Амио) уже вошли во французский язык и не нуждались в разъяснениях. Что же касается периода, когда работал Амио, то его современники, в том числе и ученые (например, философ Монтень) высоко оценивали заслуги переводчика по обогащению французского языка.

Позднее в XVII-XVIII вв. в Европе философы и ученые прекрасно осознавали роль перевода в передаче научных знаний и обогащении языков новыми понятиями, облеченными в новые языковые формы. Француз Жан Ле Рон Д'Аламбер (1717 – 1773) в предисловии к собственным переводам из Тацита утверждал: «Хорошо сделанные переводы могли бы стать самым надежным и самым быстрым способом обогащения

языков»³⁷. [D'Alembert, 1763, p.19] Немецкий физик и математик Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646 – 1716) в своих «Размышлениях об улучшении и употреблении немецкого языка» (1697) уже в конце XVII в. отмечал, что: «Пробным камнем, на котором проверяются богатство или бедность языка оказывается перевод хороших книг: это зависит от того, насколько легко осуществим перевод»³⁸ [Leibniz, 1763, p.255].

Аналогичные идеи высказывал и русский просветитель, основатель первого российского университета – Московского государственного университета – М.В.Ломоносов. В известной работе «Предисловие о пользе книг церковных» (1757) он писал: «При сем, хотя нельзя прекословить, что сначала переводившие с греческого языка книги на славенский не могли миновать и довольно остеречься, чтобы не принять в перевод свойств греческих, славенскому языку странных, однако оные через долготу времени слуху славенскому перестали быть противны, но вошли в обычай. Итак, что предкам нашим казалось невразумительным, то нам ныне стало приятно и полезно» [Ломоносов, 1757/1950 - 1957, с. 587-588].

Творчество Ломоносова по формированию русской словесности, в том числе и терминологий многих наук, явилось естественной реакцией на языкотворчество начала XVIII века, когда осуществлялись самые важные замыслы императора Петра I.

Реформаторская деятельность Петра I имела одним из последствий значительные изменения в лексике русского языка и в становлении терминологии наиболее востребованных отраслей науки и техники. Дипломатические и торговые контакты с западноевропейскими странами вступили в новую фазу, требовавшую хорошего знания европейских языков. Знакомство с социальными институтами Западной Европы, с достижениями ее науки и техники, искусства и литературы потребовали создания русских эквивалентов для новых понятий.

Переводчики сталкиваются с большими трудностями передачи специальной терминологии, для которой в русском языке допетровской эпохи не было соответствующих понятий. Так, один из переводчиков якобы оправдывался перед Петром из-за опоздания с переводом руководства по фортификации и ссылаясь на терминологическую сложность и трудности слога.

Историки перевода цитируют и иной рассказ о том, как один переводчик, получив царский приказ перевести большое французское сочинение по садоводству и отчаявшись справиться со сложнейшей технической терминологией книги, будто бы покончил с собой, так и не закончив перевода.

³⁷ «Des traductions bien faites seroient donc le moyen le plus sûr & les plus prompt d'enrichir les Langues.» (Перевод наш – О.К.)

³⁸ «C'est en traduisant de bons livres, qu'on trouve la pierre de touche de l'abondance ou de la stérilité d'une langue, à mesure qu'il se présente plus ou moins de facilité à traduire.» (Перевод наш – О.К.)

В Петровское время переводятся книги по разным отраслям знания. Значительную часть их составляют сочинения по военному искусству (фортификация, артиллерия) и мореплаванию. Военные нужды заставили обратиться к математике и астрономии. Оружейное дело потребовало знаний в области механики, физики и химии.

Прилив иноязычной терминологии в Петровское время общеизвестен. Заимствовалось нужное и ненужное³⁹. Затем поток заимствований отхлынул, оставив в русском языке некоторое количество иноязычных слов, хоть и освоенных, но чужеродных. Но и среди слов с русскими корнями и русскими аффиксами появились новообразования по иноязычной модели – кальки. [См.: Арапова, 2000]

Начиная с середины XVIII века количество книг по разным отраслям знания возрастает: на русский язык переводятся книги по медицине и смежным с нею биологическим наукам. Появляются пособия по логике, риторике. Все это вызвало в русском языке появление новых терминологических единиц. Это хорошо иллюстрирует перевод книги Б.Фонтенелля «Разговоры о множестве миров», сделанный первым русским поэтом-просветителем Антиохом Кантемиром в 1730 году, где примечания переводчика, толкующие значения слов, занимают до трети всего текста. Весьма показательна стратегия переводчика: «для изъяснения [так] чужестранных слов, которые и не хотя принужден был употребить, своих равносильных не имея...» [Кантемир, 1730/1867 - 1868, с.391]. Иными словами, Кантемир идет тем же путем, что и Амио: введение нового слова через транскрипцию или транслитерацию и его дефиниция в целях адаптации новой формы в принимающем языке. Даже свою переводческую стратегию – «слово от слова» при работе над «Письмами» Горация А.Д. Кантемир оправдывает помимо прочего стремлением обогатить родной язык: «другая польза от того произойдет, ежели напоследок те новые слова и речения в обыкновение войдут, понеже чрез то обогатиться язык наш, который конец в переводе книг забывать не должно» [Кантемир, 1742/1867 - 1868, с.385-386].

Важно отметить, что помимо прямого заимствования Кантемир рассматривает также как один из способов обогащения терминологической системы семантическое развитие уже существующих в русском языке слов. В предисловии к переводам «Разговоров о множестве миров» он пишет: «Приложил я к ней краткие примечания... для русских <слов>, употребленных в ином разумении, нежели обыкновенно чинится» [Кантемир, 1730/1867 - 1868, с.391].

³⁹Мода на иностранные слова, засорявшая формирующийся русский язык, вызывала негативное отношение Петра. В письме послу Рудаковскому Петр I наставляет: «В реляциях твоих употребляешь ты zelo многие польские и другие иностранные слова и термины, за которыми самого дела выразуметь невозможно: того ради тебе впредь реляции свои к нам писать все российским языком, не употребляя иностранных слов и терминов».

Благодаря интенсивным связям с западноевропейскими странами и переводу книг не только с греческого языка и латыни, а по большей части и с европейских языков, в русский язык хлынул огромный и в первое время плохо регулируемый поток заимствований. Позднее наплыв иноязычной лексики немного ослаб, оставив в русском языке некоторое количество иноязычных слов, освоенных, но чужеродных. Многие из этих слов сохранились до нашего времени: *глобус, крейсер, армия, гвардия, кавалерия, акт, аренда, рапорт, контора, комиссия, градус, центр, автор, ода* и т.п.

Таким образом, реакцией на засилье заимствований в русском языке в конце XVII начале XVIII в. оказалась попытка создания калек на основе русских морфем. Это происходило в русле естественной для каждой культуры миссии, позволявшей раскрыть внутреннюю мотивацию термина и сообщить дополнительную информацию о новом понятии без лишних комментариев и описательных оборотов. Такой подход позволял сделать смысл текста более прозрачным для читателя, встречающего термин впервые и не отягощать текст переводческими комментариями.

История развития российской словесности свидетельствует, что в литературе, в том числе и переводной, мода на заимствования и кальки постоянно менялась в контексте непрекращающихся споров между приверженцами русского и иностранного, старого и нового. Споры ведутся уже несколько столетий и касаются цивилизационного самоопределения России в выборе специфического пути развития страны в целом: западники и славянофилы, шишковцы и карамзинисты, евразийство и европоцентризм.

История формирования терминологических систем характеризуется двумя взаимно исключаящими процессами: процессом «прилива», т.е. интенсивного заимствования иноязычных форм для обозначения новых понятий и процессом «отлива», т.е. их освоения и замены формами принимающего языка путем калькирования или семантического развития. Эти процессы хорошо иллюстрируются примерами исторического развития терминологий разных специальностей разных языков, но и с меньшей очевидностью проявляются в современном состоянии терминосистем.

Нельзя отрицать, что современный этап развития русского языка напрямую связан с активизацией языковых контактов в самых разных областях. Глобализация, экономическая и политическая интеграция активно способствуют этим процессам, но в купе с «ленью» специалистов, обеспечивающих межъязыковую коммуникацию (переводчиков, журналистов и т.п.) грозят, по мнению одних ученых, вестернизацией или даже национальной катастрофой языка [Колесов, 1998], а по мнению других – «ленью языка» вплоть до утраты внутренних механизмов перевода [Кронгауз, с.53]. Вспоминаются слова В.И. Даля: «Мы не гоним общей анафемой все иностранные слова из русского языка... но к чему вставлять в каждую строчку: моральный, оригинальный»¹¹⁸

натура, артист, грот, пресс, гирлянда, пьедестал и сотни других подобных, когда без малейшей натяжки можно сказать то же самое по-русски? Разве: нравственный, подлинный, природа, художник, пещера... хуже? Нисколько, но дурная привычка ходить за русскими словами во французский и немецкий словарь делает много зла» [Даль, с. 551]. Упомянутые Далем «чужесловы» прочно вошли в лексический фонд русского языка, не воспринимаются как инородные и представляющие угрозу языковой самобытности. При этом и процитированные автором «исконно» русские аналоги мирно с ними сосуществуют. Во времена Даля причины иноязычных заимствований различались: одни слова усваивались под влиянием действительной нужды, другие – заимствовались под влиянием моды и слепого подражания. [Бабкин, 1978, с. V-VI]

Сегодня никто не может предсказать, что произойдет с такими модными, но «ксеноморфными» терминами, как гаджет, девайс, контент, аттачмент, мерчандайзер, бенчаркинг, трендсеттер, стритрейсер, дауншифтинг и пр.⁴⁰

Исследования освоения иноязычной терминологии в разных языках может дать представление о меняющейся от века к веку картине, в которой отражаются особенности контактов между культурами, области жизни, интерес к которым в разные эпохи наиболее очевиден⁴¹. Но, что не менее важно, такие исследования показывают пути, которыми шли переводчики, встретившиеся с чужими понятиями для их перенесения в иную культурную и языковую среду, и имеющие дело с одной из наиболее сложных для перевода категорий слов – безэквивалентной лексикой [Гарбовский, 2003, с.8].

В наши дни рост научно-технических знаний привел к тому, что более 90% новых слов, появляющихся в современных языках, составляет специальная лексика. Рост числа терминов различных наук обгоняет рост числа общеупотребительных слов языка. При этом все большее число терминов проникает в общеупотребительную лексику, а терминологические проблемы оказывают все большее влияние на язык в целом. Такое бурное развитие терминологии имеет и обратную сторону. Ученые признают распространение таких негативных явлений, как:

- омонимия,
- различное толкование терминов представителями разных научных школ и направлений,

⁴⁰Новообразования немецкого и французского происхождения в русском языке новейшего периода подробно описаны в монографии Габдреевой Н.В. и др [Габдреева и др., 2013]

⁴¹См. напр. статью Гарбовского «104 слова о русской культуре», в которой русские заимствования во французском языке рассматриваются и как продукт определенных переводческих решений, и как особая категория слов, обозначающих уникальные детали иной культуры, осваиваемые принимающей культурой лишь отчасти. Исследование проливает свет на то, в какие периоды заимствования из русского языка во французский были наиболее значительными, а также, к каким семантическим группам их можно отнести. [Гарбовский, 2003]

- синонимия, достигающая в некоторых областях знания 50% от общего числа терминов,
- произвольная вариантность форм терминов,
- нечеткое определение многих понятий,
- необоснованное введение иноязычных заимствований и т.п.

Неопределенность общих принципов образования терминов и конкретных оптимальных моделей могут, по мнению некоторых ученых привести к «терминологическому взрыву» [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 6; Лейчик, 2009, с. 7]. На наш взгляд метафора терминологического развития скорее уводит нас не к взрыву, где все разлетается и пропадает, а к «потопу», где масса, волна, прилив нового заполняет существующие понятийные пустоты. В связи с этим возникает ряд вопросов: возможно ли в этой связи упорядочение терминосистем в их постоянном развитии и изменении? Какие пути оказываются наиболее перспективными и адаптированными для развития этих систем? Какова связь между приоритетом языка и той области научного творчества, в котором говорящая на этом языке нация достигла наивысших результатов?

Список литературы

- Арапова Н.С.* Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря. [Текст] / Н.С. Арапова. М., Изд-во Московского университета, 2000. 320 с.
- Бабкин А.М.* Толковый словарь В.И. Даля [Текст] / А.М. Бабкин // Владимир Даль Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: Русский язык, Т.1. С.III – X.
- Габдреева Н.В.* [и др.] Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода [Текст] / Н.В. Габдреева, А.В. Агеева, А.Р. Тимиргалеева. М.: Флинта: Наука, 2013. 328 с.
- Гадамер Г.-Г.* История понятий как философия [Эл.ресурс] / Г.-Г. Гадамер; пер. с нем. В.В. Бибикина // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991, с. 26-43 – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/_gadam01.htm.
- Гарбовский Н.К.* 104 слова о русской культуре [Текст] / Н.К. Гарбовский // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 7–23.
- Гринев-Гриневиц С.В.* Терминоведение. [Текст] / С.В. Гринев-Гриневиц. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
- Даль В.И.* Полное собрание сочинений. [Текст] / В.И. Даль. СПб.: Изд-во Вольфа М.О. Т.Х, 1898. 599 с.
- Дю Белле Ж.* Защита и прославление французского языка (1549) [Текст] / Ж. дю Белле; пер. с фр. А. Михайлова и М. Толмачева // Эстетика Возрождения. М.: Искусство, 1981. Т.2. С. 236-269
- Кантемир А.Д.* «Разговоры о множестве миров» г-на Фонтенелла. Предисловие к читателю, 1730 [Текст] / А.Д. Кантемир // Сочинения, письма и избранные переводы кн. А.Д. Кантемира. Со статьей и с примечаниями В.Я. Стоюнина. Ред. Изд. П.А. Ефремов, т. II, СПб., 1867-1868
- Кантемир А.Д.* Предисловие к «Письмам» Горация (1742) [Текст] / А.Д. Кантемир // Сочинения, письма и избранные переводы кн. А.Д. Кантемира. Со статьей и с примечаниями В.Я. Стоюнина. Ред. Изд. П.А.Ефремов, т. I, СПб., 1867-1868. С. 385 – 386.
- Колесов В. В.* Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. [Текст] / В. В. Колесов. СПб.: Юна, 1998. 246 с.
- Костикова О.И.* Перевод и развитие русской словесности в эпоху Петровских реформ [Текст] / О.И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2009. № 1. С. 3 – 9.

Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. [Текст] / М. Кронгауз. Москва: Знак; Языки славянских культур, 2007. 145 с.

Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. [Текст] / В.М. Лейчик. Изд 4-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 256 с.

Ломоносов М.В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке (1757) [Текст] / М.В.Ломоносов // Полн. собр. соч., М. – Л.: Изд. АН СССР, 1950 – 1957. Т.VII, С. 585 – 592.

Citolini A. Lettera di Alessandro Citolini in difesa de la lingua volgare, scritta al magnifico m. Cosmo Pallavicino (1540) [Эл.ресурс] / A. Citolini. Venezia, per Francesco Marcolini, 1540. – Режим доступа: <http://ustc.ac.uk/index.php/record/822765>.

D'Alembert J. Le Ron, Observations sur l'art de traduire en général, et sur cet Essai de Traduction en particulier (1763) [Текст] / Jean le Rond d'Alembert // Mélanges de littérature, d'histoire, et de philosophie. Nouvelle édition, augmentée de plusieurs Notes sur la Traduction de quelques morceaux de Tacite. Tome troisième. Amsterdam: Zacharie Chatelain & fils, MDCCLXIII. С. 3-32

Leibniz G.-W. Considérations sur les Langues en général & sur la culture de la Langue Allemande en particulier [Текст] / G.-W. Leibniz // Esprit de Leibniz ou Recueil de pensées choisies sur la religion, la morale, l'histoire, la philisophie, &c. Extraites de toutes ses œuvres Latines et Françaises. Tome second. Lyon: Jean-Marie Bruyset, Imprimeur Libraire. Avec Approbation & Privilège du Roi. MDCCLXXII. С. 229 – 267

**ТЕРМИНЫ-АНГЛИЦИЗМЫ В АСПЕКТЕ ИСПАНСКО-РУССКОГО
ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ
ЭНЕРГОМАШИНОСТРОЕНИЯ И СМЕЖНЫХ ОБЛАСТЕЙ)**

**TERMINOLOGICAL ANGLICISMS IN THE ASPECT OF SPANISH-RUSSIAN
TECHNICAL TRANSLATION (BY THE EXAMPLE OF TEXTS ON POWER MACHINE
BUILDING AND RELATED AREAS)**

В статье рассматриваются англицизмы, использующиеся в испанских текстах по энергетическому машиностроению и смежных предметных областях. Основными способами их привлечения в испанский язык являются прямое заимствование, адаптация и калька. Главными причинами использования англицизмов в технической терминологии являются:

1) *лингвистические*: отсутствие в испанской предметной области понятия, выраженного английским термином, имеющийся испанский эквивалент недостаточно точно отображает признаки понятия, номинированного англицизмом;

2) *экстралингвистические*: преобладание английского языка в ряде технических областей, сотрудничество Испании и стран Латинской Америки с англоязычными странами в сфере информационных технологий. В рассматриваемой терминологии выявлены неадаптированные, полуадаптированные и полностью адаптированные англицизмы. Предложены следующие переводческие решения:

1) прямой или описательный перевод, если англицизм не сопровождается испанским эквивалентом;

2) перевод испанского эквивалента, если он в значительной степени отражает признаки понятия, обозначаемого английским термином, и не искажает смысл всего предложения;

3) в случае с полностью адаптированными англицизмами возможен дословный перевод его компонентов, либо перевод, предлагаемый в международных стандартах или справочной литературе.

The present article is devoted to the anglicisms to be used in Spanish texts on power machine building and related areas. The common ways of involving the anglicisms into the Spanish language are direct borrowing, adaptation and calque. The main reasons that motivate using anglicisms are:

1) *linguistic*: lack of the concept in specific area, expressed by an English term, a Spanish equivalent available isn't precise enough to denote the signs of the concept nominated by the English term;

2) *extra-linguistic*: predominance of the English language, cooperation of Spain and Latin American countries with the English-speaking countries in the field of information technologies. The anglicisms to be used in the terminology analyzed are divided into the following types: non-adapted, semi-adapted and fully adapted anglicisms. The resolution of translation problems in this respect are

1) direct or descriptive translation if the anglicism isn't followed by its Spanish equivalent;

2) translation of the Spanish equivalent if it represents in considerable degree the signs of the concept denoted by the English term and doesn't lead to the misinterpretation of the whole sentence;

3) the fully adapted anglicisms are possible to be literally translated or translated as per recommendations of international standards or reference literature.

Ключевые слова: англицизм, технический перевод, заимствование, адаптация, калька.

Key words: anglicism, technical translation, borrowing, adaptation, calque.

Процессы глобализации в информационной, экономической, культурной и других сферах человеческой деятельности, несомненно, отражаются на языке, как общелитературном, так и специальном. Следствием данных процессов, как правило, является появление заимствованных слов. Особую группу среди них составляют англицизмы, адаптирующиеся на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Проблеме англицизмов посвящено немало работ испанских и российских учёных, исследующих общелитературный язык (В.А. Кузнецова, Л.В. Дегтяренко, Р. Zurita и др.), публицистическую лексику (Л.П. Сон, G. Guerrero), а также экономическую (M.I. Dieguez), научно-техническую (B. Medina, L. García, G.L. Ciapuscio, A. Hoffman, M.J. Márquez Rojas и др.) терминологии. Вопросы, затрагиваемые лингвистами, такие как причины заимствования англицизмов, их классификация, степень их адаптации, целесообразность их использования в испанском языке, несомненно, являются важными. Однако, на наш взгляд, незатронутыми остались вопросы, связанные с переводом испанских технических текстов, содержащих англицизмы, а именно:

- насколько применим тот или иной переводческий приём (буквальный, описательный) для точной передачи на русский язык содержания испанского текста (или отдельного фрагмента), содержащего англицизмы;
- какое переводческое решение следует принимать, если в испанском тексте одновременно используются и англицизм, и его испанский эквивалент;
- методика поиска русских эквивалентов к испанским терминам, образованным от англицизмов.

Цель исследования – рассмотреть отдельные вопросы, связанные с переводом на русский язык испанских технических текстов, содержащих англицизмы. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: 1) охарактеризовать особенности адаптации терминов-англицизмов в терминологии рассматриваемой области на грамматическом, лексическом и синтаксическом уровнях, 2) выявить причины использования англицизмов и охарактеризовать их типы, 3) выработать решения по переводу испанских текстов, содержащих англицизмы, на русский язык. К объекту исследования относим англицизмы, использующиеся в технической документации, и охватывающие предметы и процессы производства, испытаний и эксплуатации энергетического оборудования. Предметом являются переводческие аспекты исследования технических терминов, заимствованных из английской терминологии испанским языком.

Под термином «англицизм» мы будем понимать лексические единицы (в нашем случае термины), заимствованные из английского языка: ассимилированные слова, неологизмы, семантические и синтаксические кальки, окказиональные термины и обороты, а также неассимилированные лексемы и иноязычные вкрапления [Кузнецова, 2012, с. 10]. Следует также отметить, что даже полностью ассимилированные в испанском языке сохраняют свои первоначальные лингвистические свойства, такие как: синтаксическая структура, семантика и некоторые грамматические особенности. Причины, по которым в испанский язык попадают лексические единицы английского происхождения, исследователи [Дегтяренко, 2007, с. 68; Кузнецова, 2012, с. 9; Medina-Volaños, 2010, p. 245-246; Ciapuscio, 2011; Márquez Rojas, 2006] называют следующие:

а) лингвистические:

- более точная передача англицизмом реалий по сравнению с испанскими словами;
- отсутствие лингвистических ресурсов для номинации понятия, отсутствующего в испанском языке;

- наличие «семантического вакуума», когда имеющееся слово по причине изменения своего значения больше не может обозначать понятие;

б) экстралингвистические:

- сотрудничество между Испанией / странами Латинской Америки и англоязычными странами в сфере информационных технологий;

- технологическое превосходство англоязычных стран;

- потребность в номинации новых понятий, появившихся в результате достижений в области науки и техники.

В технической литературе по энергетическому машиностроению и сопутствующим областям выявлены англицизмы: 1) не имеющие испанского эквивалента; 2) сопровождающиеся испанским эквивалентом; 3) полностью адаптированные в испанском языке. Рассмотрим более подробно случаи использования англоязычных терминов.

Случай 1: англицизм, не имеющий испанского эквивалента. Их характерными признаками являются первоначальное написание, частичное приспособление к морфонологическим нормам испанского языка. Авторы технических документов иногда заключают англицизмы в кавычки, тем самым подчёркивая их иноязычное происхождение. В отдельных случаях наблюдается частичная адаптация, о чем свидетельствует наличие артикля, рода и множественного числа. Кроме того, исследователи [Dieguez, 2004, p. 127; Rojas, 2006, p. 20] отмечают некоторые особенности адаптации: присвоение множественного числа (ср. англ. *non-destructive tests* – исп. *los test de no destructividad*) и категории рода (*una touch-screen*), функционирование в составе терминологического сочетания в роли главного компонента (*test magnético*) или

конкретизатора (*los módulos de I/O, los planos «as built»*).

В отдельных случаях англицизм позволяет уточнить семантику, а, следовательно, русский перевод, другого термина, с которым он образует словосочетание. Например: *Los accesorios tipo «socketweld» para diámetros menores que 2» deberán ser en acero ASTM A 182* [PC-2011-000039, 2011, p. 292]. Рассмотрим перевод словосочетания *accesorios tipo «socketweld»*. Термин *socket weld* в русском языке означает «приварной фланец», а слово *accesorios* – «1. арматура; соединительные части, фитинги; 2. вспомогательное оборудование; приспособления; принадлежности» [Калашникова, 2003, с. 11]. *Фланец* по определению, это «плоская деталь квадратной или круглой формы с равномерно расположенными отверстиями для болтов и шпилек» [Wikipedia], а *фитинг* – «соединительная часть трубопровода, устанавливаемая для разветвления, поворотов, переходов на другой диаметр» [Wikipedia]. Следовательно, словосочетание *accesorios tipo «socketweld»* можно перевести описательно: *соединительные детали для трубопроводов, такие как фланцы*, а все предложение: *Соединительные детали, такие как трубопроводы, для трубопроводов диаметром менее 2 дюймов, должны быть выполнены из стали ASTM A 128.*

Используемые англицизмы относятся не только к общетехническим, но и к узкоспециальным терминам. Например: *El alambrado que va a la puerta de tableros con bisagras deberá ser extra-flexible y deberá llevarse dentro de conduit plástico flexible* [PC-2011-000039, 2011, p. 317]. Из определений, взятых из технических словарей, термин обозначает «трубопровод для защиты электрических кабелей» [Technical dictionary, 1999, p. 172; Engineering Dictionary]. Его эквивалентом в языке является *кабелепровод*. Русский перевод предложения будет иметь следующий вид: *Электропроводка, подводимая к двери распределительного щита, должна быть повышенной гибкости и помещаться внутри гибкого пластмассового кабелепровода.*

Рассмотренные выше англицизмы появились в испанском языке путём прямого заимствования, образования полужаконов. Их семантика после перехода в испанский язык не меняется, поэтому перевод текста не составляет особых трудностей.

Случай 2: англицизм, сопровождающийся испанским эквивалентом. Зачастую сопровождается в тексте испанским эквивалентом. Использование англицизмов в данном случае можно объяснить тем, что приводимый испанский эквивалент:

а) ещё не получил достаточного распространения среди технических специалистов анализируемой области: *El excesivo deterioro o desgaste causado por la cavitación (cavitation pitting) se entenderá como la destrucción o pérdida del material de la turbina por la acción de la cavitación durante su operación* [PC-2011-000039, 2011, p. 423]. В данном примере термин *desgaste causado por la cavitación* обозначает общее понятие «износ или

повреждение, вызванное кавитацией», то есть оно может означать и *эрозию*, и *точечную кавитацию*. Указывая английский термин наряду с испанским эквивалентом, автор имел в виду именно точечную кавитацию, а не эрозию. Таким образом, русский перевод будет следующим: *Под повышенной точечной кавитацией, понимается разрушение материала турбины во время её работы, вызванное процессом парообразования и последующей конденсации пузырьков пара в потоке жидкости, сопровождающееся шумом и гидравлическими ударами;*

б) недостаточно полно отображает признаки понятия, номинированного англоязычным термином: *Además se deberá instalar un eyector (liquid Jet ejector pump) como respaldo y sistema de emergencia* [Toro 3, p. 7]. Как видно из предложения, английский термин выражает видовое понятие, а испанский – родовое. В данном случае считаем допустимым перевод обоих терминов: *Кроме того, должна предусматриваться установка эжектора (жидкостно-струйного эжекторного насоса) в качестве резервной и аварийной системы откачки воды;*

в) может привести, по мнению автора, ввести читателей в заблуждение: *El acceso a parámetros debe estar limitado mediante el empleo de claves («password»), llaves físicas («key Switch»), entre otros* [PC-2011-000039, 2011, p. 334]. В этом предложении речь идёт о защите от несанкционированного доступа к настройкам параметров регулятора турбины. Термин *password* в приведённом уточняет значение слова *clave* (вне контекста оно может означать «ключ», «код» и «шифр»). Очевидно, что использован сокращённый вариант термина *clave de acceso*, соответствующий английскому *password* [Diccionario politécnico, 1997, p. 1025] в значении «форма идентификации пользователя, используемая для доступа к услугам, системе или программе» [Diccionario de informática y tecnología]. Аналогичным образом автор уточняет, что термин *llave física* в данном контексте соответствует английскому *key switch* (*переключатель с ключом*). Русский вариант предложения будет следующим: *Кроме того, защита от несанкционированного доступа к настройкам параметров должна обеспечиваться с использованием паролей и переключателей с ключом.*

Испанские эквиваленты в отдельных случаях копируют синтаксическую конструкцию английских терминологических сочетаний: *Para la conexión a motores y equipos sujetos a movimientos o vibraciones, se deberá utilizar conduit metálico flexible a prueba de entrada de líquidos (Water-tight)* [PC-2011-000039, 2011, p. 321]. Компонент *a prueba de* соответствует английскому *tight*. Выявлены также испанские эквиваленты, являющиеся дословным переводом англицизмов: *Los circuitos de control deberán ser protegidos con interruptores termomagnéticos del tipo miniatura (Miniature circuit breaker)* [PC-2011-000039, 2011, c. 312]. При переводе на русский язык английский термин можно

пропустить либо английский, либо испанский термин, т.к. они в одинаковой степени представляют описываемый денотат: *Защиту цепей управления должны обеспечивать миниатюрные термомагнитные реле.*

Из вышесказанного следует, что предпочтение должно отдаваться тому термину (англицизму либо испанскому эквиваленту), который более точно отражает описываемое понятие предметной области. В отдельных случаях возможен перевод и англицизма, и испанского термина. Тогда, когда испанский термин является абсолютным эквивалентом английского, то последний при переводе на русский язык можно пропустить.

Случай 3: полностью адаптированный англицизм. Многие из них приобретают грамматическую форму испанского языка и входят в его основной фонд [Дегтяренко, 2007, с. 70]. Правда, некоторые могут сохранять элементы первоначальной морфемной структуры, как например, термин *check* в следующем предложении: *El Contratista del generador deberá realizar un chequeo rotacional de acuerdo con la norma IEEE Std 810* [PC-2011-000039, 2011, p. 655].

При заимствовании английских терминов в испанский язык нередко прибегают к дословному переводу, например: 1) *Es un elemento estructural estacionario que rodea a la banda del rodete* [CFE W8300-11, 2003, p. 2]; 2) *También debe tener barrenos a través de la corona, para aliviar la presión entre la tapa superior y la corona del rodete*⁴² [CFE W8300-11, 2003, p. 8]. Такие термины закреплены в стандартах и официально используются в технической литературе. Однако в связи с довольно активным развитием испанской технической терминологии в современных условиях глобализации, не все испанизированные термины успевают пройти стандартизацию и лексикографическую обработку. Поэтому не все испанизированные англицизмы можно найти в специальных переводных испанских словарях. Так, например, испанский термин *rimado* активно используется в ряде стран Латинской Америки, но не отражается в испанско-русских технических словарях: *El rimado final de los barrenos para los pernos de conexión, puede ser realizado en el sitio* [CFE W8300-11, 2003, p. 11]. Данный термин образован от английского *reaming*⁴³, который можно найти в англоязычных словарях. Поэтому, выяснив его значение и найдя русский эквивалент, перевод предложения не будет представлять особых трудностей: *Допускается выполнение развёртки отверстий под болты на монтаже.*

Аналогичным образом можно перевести и такое предложение, содержащее несколько англицизмов: *Las pruebas de aceptación de la turbina prototipo, en particular, la*

⁴² runner band → banda del rodete; runner crown → corona del rodete

⁴³Ср.: rimado es el método para hacer orificios de gran precisión y buen acabado superficial [Procesos industriales]; reaming is a finishing drilled holes. [Technical Dictionary, 1999, p. 557].

verificación de los parámetros o características de comportamiento hidráulico de la máquina se realizará con base en los resultados de las pruebas de modelo⁴⁴ efectuadas en el laboratorio... [РС-2011-000039, 2011, p. 413]. – **Приёмодаточные испытания опытного образца турбины, в частности, проверка гидравлических рабочих параметров или характеристик турбины проводятся на основе результатов лабораторных модельных испытаний.**

Выводы. В современной технической испанской терминологии происходят процессы интернационализации. Одним из таких признаков является использование иноязычных элементов, в частности англицизмов. Выявлены англицизмы неадаптированные (сохраняют первоначальную форму и не имеют испанских эквивалентов), полуадаптированные (сопровождающиеся в тексте испанскими эквивалентами) и полностью адаптированные (приведены в соответствие с нормами испанского языка и воспринимаются носителями как испанские термины). В зависимости от этого возможны такие решения вопроса относительно перевода англицизмов: 1) прямой или описательный перевод, если он не сопровождается испанским эквивалентом; 2) перевод испанского эквивалента, если он в значительной степени отражает признаки понятия, обозначаемого английским термином, и не искажает смысл всего предложения; 3) в случае с полностью адаптированными англицизмами возможен дословный перевод его компонентов, либо перевод, предлагаемый в международных стандартах, справочниках.

Список литературы

- Дегтяренко Л.В.* Феномен появления заимствований в испанском языке [Электрон. ресурс] / Л.В. Дегтяренко. 2007. – Режим доступа: <http://dspace.nbuu.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/54471/18-Degtiarenko.pdf?sequence=1>
- Испанско-русский политехнический словарь / А.С. Калашникова, Д.В. Овчинников. – Ростов н /Д: Феникс, 2003. 624 с.
- Кузнецова В.А.* Динамика функционирования англицизмов в современном испанском языке (на материале женских журналов): автореф. дисс... .. канд. филол. наук: 10.02.05 / В.А. Кузнецова; М., 2012. 21 с.
- Сон Л.П.* Английские заимствования в испанском языке: отражение межкультурных и межъязыковых интеракций в информационном обществе (на материале испанского публицистического текста) [Электрон. ресурс] / Л.П. Сон. 2010. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-zimstvovaniya-v-ispanskom-yazyke-otrazhenie-mezhkulturnyh-i-mezhyazykovyh-interaktsiy-v-informatsionnom-obschestve-na>
- Ciapuscio, G.E.* Préstamos y cultura lingüística en la comunicación de ciencia en español [Электрон. ресурс] / G.E. Ciapuscio. 2011. – Режим доступа: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28345>
- Diccionario de Informatica, Telecomunicaciones y Ciencias Afines / Mario León. – Madrid: Ediciones Dias de Santos, 2004. 1348 p.
- Diccionario politécnico de las lenguas española e inglesa / F. Beigbeder. 2ª edición. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1997. 1551 p.

⁴⁴Acceptance test → pruebas de aceptación; prototype turbine → turbina prototipo; model test → pruebas de modelo.

Diccionario de informática y tecnología [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.alegsa.com.ar/Dic/clave de acceso.php>

Dieguez, M. El anglicismo léxico en el discurso económico de divulgación científica del español de Chile [Электрон. ресурс] / M. Dieguez. 2004. – Режим доступа: http://www7.uc.cl/letras/html/1_academicos/misabel_dieguez.html

Engineering-dictionary.org [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.engineering-dictionary.org/CONDUIT>

Hoffman, A. La influencia del inglés en la terminología de Internet en alemán y español. Estudio comparativo de páginas web [Электрон. ресурс] / G.E. Ciapuscio. 2014. – Режим доступа: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31698/1/22618430.pdf>

Márquez Rojas, M.J. Los anglicismos terminológicos integrales en los textos especializados del español [Электрон. ресурс] / M.J. Márquez Rojas. – 2006. – Режим доступа: <http://www.redalyc.org/pdf/588/58804302.pdf>

Medina-Bolaños, A. Análisis de los anglicismos informáticos crudos del léxico disponible de los estudiantes universitarios de traducción [Электрон. ресурс] / A. Medina-Bolaños, C. Luján-García. 2010. – Режим доступа: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693543>.

Technical Dictionary / Colette Crielesi, Giuseppe Landucci. Volume 1. Firenze: Alinea Editrice s.r.l., 1999. 1500 p.

Zurita, P. Economic anglicisms: adaptation to the Spanish linguistic system [Электрон. ресурс] / P. Zurita. – 2005. – Режим доступа: <http://www.aelfe.org/documents/06-Ib10-Zurita.pdf>.

Иллюстративные материалы

ET-01. Especificaciones técnicas particulares. Turbina y sus auxiliares [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <https://appcenter.grupoice.com/PEL/docsAdq/LPU20130010ANE-02.doc>.

Proceso de contratación PC-2011-000039. Pliego de condiciones y especificaciones técnicas / Empresas Públicas de Medellín E.S.P. Medellín, 2011. 674 p.

Procesos industriales [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://ingmecatronicaime089.globered.com/categoria.asp?idcat=65>.

Proyecto Hidroelectrico Toro 3. Sección DA: Turbinas [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/156582901/Equipos-Turbo-Generador-Toro3>

Turbinas hidráulicas tipo Francis de eje vertical. Especificación CFE W8300-11 / Comisión Federal de Electricidad, México, 2003. 54p.

Wikipedia [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wikipedia.org/>

Лесневская Д.С.
Университет национального и мирового хозяйства
г. София (Болгария)

Lesnevskaya D.
University of National and World Economy
Sofia (Bulgaria)

***РЕКЛАМА КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ РКИ***

***ADVERTISING AS A FORM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN
TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN***

Статья посвящена особенностям межкультурного рекламного дискурса при обучении РКИ в болгарских школах и вузах. Новый межкультурный подход к обучению иностранным языкам предполагает диалог равноправных культур, равноправное сопоставление российской и болгарской рекламы. В статье проводится анализ современной рекламы в дискурсивно-стилистическом аспекте. Рассматриваются дискурсивные и стилистические особенности российской и болгарской рекламы в рамках дискурса и функциональных стилей. Реклама является подстилем публицистического стиля, находящимся в его периферии. Она также занимает периферию политического дискурса (политическая реклама) и экономического дискурса (коммерческая реклама). В статье делается акцент на характеристику главных признаков современного рекламного дискурса. Межкультурный рекламный дискурс предлагает эффективный материал при обучении РКИ в Болгарии.

The paper is devoted to the particularities of intercultural advertising discourse in teaching Russian as a foreign at Bulgarian schools and universities. The new intercultural approach to the foreign language study offers a conception based on dialogue of cultures of equal dignity, comparing equality of Russian and Bulgarian advertising. In the article the modern advertisement is considered in discourse-stylistic aspect. The article focuses on the discursive and stylistic features of the Russian and Bulgarian advertisement in discursive formation and system of functional styles. It is concluded that advertisement belongs to publicistic style. Being the substyle of publicistic style in its periphery the advertising at the same time takes up the periphery of political discourse (political advertising) and economical discourse (commercial advertising). The article draws attention to the general characteristics of modern advertising discourse. The intercultural advertising discourse offers the effective material to the foreign language study.

Ключевые слова: реклама, межкультурная коммуникация, рекламный текст, межкультурный рекламный дискурс, политическая реклама, коммерческая реклама, российская реклама, болгарская реклама, балканская реклама, межкультурный дискурсивно-стилистический подход.

Key words: advertisement, advertising, intercultural communication, advertising text, intercultural advertising discourse, political advertising, commercial advertising, Russian advertising, Bulgarian advertising, Balkan advertising, intercultural discourse-stylistic approach.

Реклама как форма межкультурной коммуникации и компонент массовой культуры предоставляет интересный и удачный как в содержательном и грамматическом плане, так и в разнообразном текстовом оформлении учебный материал при обучении иностранному языку, в частности русскому языку в болгарских вузах и школах [Лесневска, 2009, с. 552]. Современная реклама России и Болгарии приобрела новые характеристики в связи с демократизацией и либерализацией массмедиа. Новая политическая и коммерческая

реклама России и Болгарии отражает рыночные отношения в экономике и политическую конкуренцию в общественной жизни.

В современной методике преподавания иностранных языков основное место уделено межкультурному аспекту коммуникации, мондиализации цивилизаций, культур, конфессий, менталитетов, идей и знаний. Межкультурная коммуникация представляет собой межличностную коммуникацию, включающую вербальные и невербальные средства при взаимодействии коммуникантов – представителей различных культурно-языковых групп. В лингводидактике межкультурная коммуникация рассматривается как взаимодействие равноправных культур. Реклама (фр. *reclame*, лат. *geslato* – *кричать, выкрикивать*) – вид информационной деятельности (социальная информация), распространяемая различными коммуникационными средствами для воздействия на потребителя с целью формирования или реализации уже сформированных потребностей.

Интердисциплинарный характер рекламы (она находится на стыке многих дисциплин: менеджмента, социологии, психологии, риторики, лингвокультурологии, социолингвистики, лингвистики, искусства) и ее многообразные функции (информационные, коммуникативные, социальные, увещательные, эстетические, образовательные) обеспечивают ей достойное место в современной методике преподавания иностранных языков.

Русские рекламные тексты являются эффективным учебным материалом на занятиях РКИ в болгарской аудитории, в частности болгарских экономических вузах [Лесневска, 2008а, с. 118]. Коммерческая реклама современных русских фирм предлагает богатый в языковом отношении коммерческий рекламный подъязык, в то время как политическая реклама иллюстрирует обновленный политический язык российских политиков и партий. Рекламный подъязык является ценным дидактическим материалом в силу того, что он отражает новую терминологию в области экономики, политической и культурной жизни общества в самых разнообразных языковых формах (морфология, синтаксис, текст), выражающих причинно-следственные, условные и целевые отношения в целях воздействия на читателя, причем большую частотность имеют различные по виду и структуре модальные конструкции.

Существует несколько подходов к исследованию статуса рекламы: рекламу рассматривают как межстилевой феномен, как особый стиль, как разновидность публицистики, в дискурсивно-стилистическом аспекте как рекламный дискурс [Лесневска, 2014, с. 11].

1) Реклама – разновидность текстов СМИ, интерстилистическое функциональное единство, феномен национальной культуры и идентичности. Реклама как специфическая медиакommunikация обособляется в медиалингвистике (медиастилистике), считаясь

гибридным межстилевым/ интерстилистическим явлением. Рекламный дискурс как подвид медиадискурса имеет двойственную природу, поскольку бытует в области экономики и социально-культурной жизни. Дискурсу рекламы свойственны такие признаки как императивность, асимметричность (отсутствие обратной связи), избыточность, открытая оценочность и др. [Добросклонская, 2015, с. 45].

Российская реклама как особая форма массовой коммуникации рассматривается в рамках русского национального стиля [Клушина, 2012, с. 19], а также в аспекте коммуникативной этностилистики – нового направления лингвокультурологии, исследующего национально-культурные вербальные и невербальные средства коммуникации [Ларина, 2007, с. 3].

Важным фактором создания болгарской рекламы является «балканизация» – своеобразная общая атмосфера балканских стран: исторический, культурный, этнический, народопсихологический, социологический, языковой и др. контексты. Так, крупные международные компании применяют общую для балканских стран адаптацию своей рекламы, заменяя чужие культурные элементы общими балканскими [Христов, 2006, с. 2]. А. Христов отмечает такие общие черты, влияющие на балканскую рекламу, как стремление догнать западные европейские страны, слепое подражание чужим моделям, проявление нетолерантности. Феномен балканской культуры и идентичности, балканского стереотипного мышления сосредоточен в факторе «*homo balkanicus*». Балканизация представляет собой одну из форм проявления современной глобализации [Петкова, 2004, с. 3].

В рекламе как компоненте межкультурной коммуникации всесторонне проявляется социокультурный аспект общения, демонстрируя наилучшим образом динамическую взаимосвязь языка и культуры, культурные и исторические национальные традиции. При обучении иностранным языкам рекламные учебные материалы находят широкое применение, поскольку содержат необходимые в учебных целях преподавания иностранных языков лингвистическую, лингвокультурологическую, лингвострановедческую и паралингвистическую информации. При обучении РКИ обязательным компонентом является учебный материал, в частности рекламный материал, иллюстрирующий диалог культур – русские национальные социокультурные стереотипы речевого общения [Прохоров, 2009, с. 5].

2) Реклама – самостоятельный рекламный функциональный стиль.

По мнению Е.С. Кара-Мурзы, реклама является самостоятельным функциональным стилем – рекламным [Кара-Мурза, 2010, с. 220]. Исследователь разграничивает рекламный функциональный стиль (языковая парадигматика маркированных языковых единиц) и рекламный дискурс (совокупность речевых жанров). В прикладном аспекте, как

подчеркивает Кара-Мурза, это означает разграничение в вузовском курсе норм регулирования рекламного текстопорождения – функционально-стилистических (языковых) и жанрово-дискурсивных, включающих законодательные требования к рекламному тексту.

3) Реклама – подстиль функционального публицистического стиля.

Исследователь Н.В. Данилевская, представитель Пермской стилистической школы, считает рекламу подстилем публицистического стиля. Как отмечает Н.В. Данилевская, хотя рекламе присущи специфические стилевые признаки (особые типы композиции, социально-утилитарная оценочность, полисемиотика и др.), это не приводит к обособлению самостоятельного рекламного стиля: частные стилевые особенности не образуют иной стиль, а «наслаиваются» на основные качества публицистики [Данилевская, 2013, с. 202].

Мы считаем целесообразным рассматривать рекламу именно как подстиль функционального публицистического стиля. Функциональный стиль – это социальная разновидность речи, соответствующая определенной сфере общественной деятельности [Кожина, 1983, с. 6].

Как подстиль публицистического стиля, реклама (институциональная коммерческая/некоммерческая и частная) обладает стилевыми чертами экспрессивности, стандартности, открытой оценочности, а также документализмом, призывностью, декларативностью.

В ядерно-полевой структуре публицистической речи, где ядром является газетная речь, реклама занимает периферию, причем периферийное место обусловлено её экстралингвистической основой. Маркетинговая деятельность, продуктом которой является реклама, играет манипулятивную, суггестивную и пропагандную роли – маркетинг направлен на сбыт товаров и создание имиджа (коммерческая и корпоративная реклама), утверждение определенной идеологии и выдвижение партий, политиков, идей, мероприятий (некоммерческая политическая, социальная и религиозная реклама). Так, базовыми специфическими стилевыми чертами рекламной речи, определяемыми экстралингвистической основой рекламы, являются диалогичность и персуазивность, т.е. реклама – это коммуникация (диалог), причем важнейшая функция адресанта – это функция убеждения и манипуляции адресата.

Политическая реклама (ПР) отличается от коммерческой своим субъектом рекламирования: коммерческая реклама рекламирует товары потребления, политическая – политиков, политические партии, идеи, а также мероприятия правительства, мэрий, предвыборной пропаганды. ПР представляет собой форму политической коммуникации в рамках СМИ, имеющей целью повлиять на установки людей по отношению политических

субъектов и объектов. ПР – зеркало политической жизни общества. Осуществляя политическое общение, ПР – показатель политической системы данного общества и уровня политической культуры, реализуя толерантность / нетолерантность рекламной политической речи [Лесневска, 2008б, с. 165].

4) Реклама в дискурсивно-стилистическом аспекте – межкультурный рекламный дискурс в рамках коммуникативной стилистики, дискурсивное обучение рекламной коммуникации на занятиях РКИ. Современное дискурсивное обучение РКИ, основанное на межкультурном дискурсивно-стилистическом подходе к учебному материалу, включает в учебные программы российский рекламный дискурс в качестве обязательного компонента учебного материала. Рекламный дискурс пересекается и взаимодействует с политическим дискурсом (политическая реклама) и экономическим дискурсом (коммерческая реклама). Так, ПР занимает периферию полевой структуры политического дискурса, составляя прикладную политологию. Особый интерес для преподавания иностранного языка представляет собой предвыборная политическая реклама. Удачны для анализа на занятиях РКИ такие предвыборные жанры, как листовки, плакаты, афиши, слоганы, обращения, речи. Эти жанры обладают необходимой для обучения иностранному языку тематикой (биографии, качества характера, современные политические и общественные проблемы, задачи и конкретные мероприятия), в них представлен исчерпывающий спектр грамматических и текстовых особенностей, их художественное оформление воспитывает эстетическое восприятие, а содержание способствует формированию активного гражданского сознания, политической культуры и толерантности в политическом / профессиональном / деловом общении.

ПР занимает существенное место в агитационном предвыборном сверткесте, включающем также политические дебаты, политические предвыборные речи, программные документы. Характерной особенностью этого текста – употребление идеологем (ключевые понятия) типа *партия, демократия, мэр, мэрия* и т.п., мифологем (ключевые текстовые формулы) типа *партия демократов, защита гражданских интересов* и т.п., а также императивов (фразы-маркеры, реализующие специфику текста (*Голосуй за демократов!*)). Именно идеологемы, мифологемы и фразы-маркеры, реализующие специфику языка ПР, представляют собой эффективный материал для обучения РКИ в неязыковых вузах. Сопоставление российского и болгарского политических дискурсов выявляет сходства и различия между ними. Наблюдается сходство в жанровом разнообразии ПР, в структуре текста отдельных жанров, в отборе языковых средств. Различия касаются культурно-исторических традиций оформления ПР, в котором сочетаются бизнес, политика, лингвистика, психология и искусство, национально-психологические особенности менталитета, реализующиеся

метафорических текстах ПР, выражающих национальные достижения в мифотворчестве двух славянских народов.

Коммерческая реклама занимает периферию полевой структуры подвида экономического дискурса – торгового дискурса. Коммерческая реклама находится, также, на периферии выделяемых нами дискурсов торговой сделки купли-продажи и его подвида – дискурса внешнеторговой сделки купли-продажи [Лесневская, 2014, с. 148].

На занятиях РКИ в рамках темы Коммерческой рекламы возможно начать с диалога о том, как разместить товары в магазине, потом ознакомить студентов с типологией торговой рекламы, составить коммерческое рекламное письмо, порассуждать над искусством рекламного торгового слогана и, наконец, организовать дискуссию на тему «Нужна ли реклама?». Слоганы обогащают словарный запас и способствуют получению лингвострановедческих межкультурных знаний. Объединяющим элементом предложенных различных по функциональному стилю текстов (деловой диалог, письмо, репрезентирующие официально-деловой стиль; классификация рекламы – репрезентирующая научный стиль; рекламный слоган – рекламный подстиль публицистики) является общая терминосистема в рамках общего рекламного дискурса. Так, чередуя различные виды учебных деятельности, а также, используя в качестве учебных источников различные виды рекламных текстов, достигается эффективное обучение иностранному языку в рамках темы «Коммерческая реклама».

Синтез учебного анализа рекламы сквозь призму дискурсивности (рекламный дискурс как компонент межкультурной коммуникации в его национальном социокультурном своеобразии) и функциональности (основные стилевые черты рекламных текстов в их стилевом многообразии) обеспечивает эффективность обучения РКИ. Согласно дискурсивной теории межкультурной коммуникации язык и культура представляют собой единый интегративный объект. Для осуществления диалога равноправных культур на занятиях РКИ в болгарских школах и вузах необходимо сопоставлять русскую и болгарскую рекламу [Лесневская, 2010, с. 221]. В настоящую эпоху глобализации наблюдается процесс синхронизации и стандартизации рекламы. Являясь универсальным средством межкультурной коммуникации, реклама сохраняет свою национальную социокультурную специфику. Осваивая новые информационные технологии, российская и болгарская рекламы следуют в своих предпочитаемых жанрах и способах экспликации сложившимися национально-историческими и культурными традициями. Различные подходы к исследованию рекламы дополняют друг друга и способствуют более детальному анализу многогранности рекламной коммуникации. Простота высказывания и лаконичность в сочетании с яркой метафоричностью в русле национальных традиций народного творчества рекламных текстов обосновывают

ценность их использования в качестве учебных материалов для уроков РКИ в болгарской аудитории.

Итак, использование рекламы в качестве учебного материала на занятиях РКИ в болгарских школах и вузах способствует межкультурному общению и реализации активного учебного интердиалога, что является одной из главных целей современной методики преподавания иностранных языков.

Список литературы

- Данилевская Н.В.* К вопросу о стилевом статусе рекламного текста / Н.Д. Данилевская. *Стереотипность и творчество в тексте.* № 17. Пермь: ПГНИУ, 2013. С. 202-212.
- Добросклонская Т.Г.* Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики / Т.Г. Добросклонская. *Медиалингвистика.* № 1(6). [http://medialing.spbu.ru/part 10/](http://medialing.spbu.ru/part%2010/), 2015. С. 45-57.
- Кара-Мурза Е.С.* Реклама: жанр, функциональный стиль, дискурс? / Е.С. Кара-Мурза. *Стереотипность и творчество в тексте.* № 14. Пермь: ПГНИУ, 2010. С. 220-232.
- Клушина Н.И.* Русский национальный стиль и его реализация в текстах современных СМИ / Н.И. Клушина. *Stylistika.* Т. 1. Opole, Польша, 2012. С. 19-34.
- Кожина М.Н.* *Стилистика русского языка* / М.Н. Кожина. М.: Просвещение, 1993. 223 с.
- Лесневска Д.С.* Политическата реклама като форма на межкултурната комуникация при обучението по руски език като чужд / Д.С. Лесневска. *Преходи и граници.* София: Ун.изд. „Св. Климент Охридски“, 2009. С. 552-555.
- Лесневска Д.С.* Российская политическая реклама – источник эффективного учебного материала для урока РКИ в болгарской аудитории / Д.С. Лесневска. *Болгарская русистика.* № 1-2. София: Орган общества русистов Болгарии, 2008а. С. 118-128.
- Лесневска Д.С.* Реклама в дискурсивно-стилистическом аспекте / Д.С. Лесневска. *Славистика.* XVIII. Белград: Славистическое общество Сербии, 2014. С. 11-19.
- Лесневска Д.С.* Политическая реклама в стилистическом и дискурсивном аспектах / Д.С. Лесневска. *Стереотипность и творчество в тексте.* № 12. Пермь: ПГНИУ, 2008. С. 165-170.
- Лесневска Д.С.* Особенности современной российской и болгарской политической рекламы / Д.С. Лесневска. *Десятый международный симпозиум. Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в традиционной и корпусной лингвистике. Доклады и сообщения.* МАПРЯЛ 2010. Велико-Тырново, Болгария: Изд. ИВИС, 2010. С. 221-224.
- Лесневская Д.С.* Дискурс торговой сделки в обучении русскому языку в инославянской среде / Д.С. Лесневская. *Русский язык как инославянский.* Вып. VI. Београд, Сербия: Славистично друштво Србије, 2014. С. 148-156.
- Петкова Д.* Балканизацията – другото лице на глобализацията / Д. Петкова. София: Кама, 2004. 188 с.
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. Москва: Либроком, 2009. 224 с.
- Христов А.* (2006), Негативно въздействия на рекламата: балкански особености / А. Христов. *LiterNet.* № 8. http://litenet.bg/publish13/al_hristov/negativni.htm.

Литвинова Г.М.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Litvinova G.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

**ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
УЧЕБНИКА ПО РУССКОЙ ФОНЕТИКЕ ДЛЯ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ УЧАЩИХСЯ**

**ON THE EXPERIENCE IN CREATING THE ETHNICALLY ORIENTED
TEXTBOOK ON RUSSIAN PHONETICS FOR SPANISH-SPEAKING STUDENT**

В основе методики национально-языковой ориентации, разработанной в 70-х гг. XX века В.Н. Вагнер, лежит учет специфики восприятия и усвоения изучаемого языка в той или иной национальной аудитории. Опора на родной язык учащихся определяет отбор материала в зависимости от сходных и отличительных черт в языковых системах изучаемого и родного языка. Постановка звуков и отработка интонации русского языка также зависит от характера межъязыковых соотношений звуковых систем русского и родного языков. В пособии по фонетике русского языка для испаноговорящих была предпринята попытка учета трудностей, возникающих в испанской аудитории при восприятии и воспроизведении русских звуков и интонации. По мнению авторов, данное пособие будет полезно не только на начальной стадии изучения русского языка, но и для коррекции и систематизации приобретенных ранее навыков и умений.

Ключевые слова: методика национально-языковой ориентации, сознательный подход к языковым фактам, осмысление межъязыковых сопоставлений, речевой опыт учащихся, способы постановки звуков в зависимости от характера межъязыковых соотношений

The methodology of the national language orientation, developed in the 70s of XX century Wagner V., is the consideration of the specifics of perception and mastering of the target language in a particular national audience. Reliance on the mother tongue of pupils determines the selection of material depending on similar and distinctive features in language systems studied and the native language. Developing sounds and practice intonation of the Russian language also depends on the nature of interlanguage relations of sound systems of Russian and native languages. In the textbook the phonetics of the Russian language for Spanish-speaking was attempted, given the difficulties encountered in Spanish audience in the perception and reproduction of Russian sounds and intonations. According to the authors, this Handbook will be useful not only at the initial stage of learning the Russian language, but also for correction and systematization of previously acquired skills.

Key words: methodology national-linguistic orientation and a conscious approach to linguistic facts, understanding cross-language comparisons, speech experience of students, methods of statement of sounds depending on the nature of cross-language relationships

Обучение иностранному языку начинается с вводного фонетического курса, цель которого познакомить учащихся с системой фонетики изучаемого языка, с артикуляцией звуков, с особенностями ударения и особенностями интонации. В современном мире в условиях стремительного развития различных технических средств и систем коммуникации роль звучащей речи возрастает в геометрической прогрессии. К возможности общения во всех сферах культуры, науки и бизнеса в условиях

непосредственного контакта при встрече или по телефону прибавилось общение в Skype, Mail.agent, ICQ, появилась возможность отправить звуковое письмо в WhatsApp, Viber и других программах. Это, в свою очередь, обуславливает повышение требований к произношению, поскольку, как известно, нарушение фонетической стороны звучащей речи затрудняет процесс коммуникации, делает его малоэффективным, а иногда и абсолютно невозможным. «Размывание» фонетической компетенции учащихся приводит к утере важнейших коммуникативных навыков.

Безусловно, можно понимать речь иностранца и при не очень высоком уровне владения звуковой стороной изучаемого им языка. Однако нельзя не учитывать тот факт, что «результативность и эффективность общения на неродном языке, исполнение социальной роли говорящего во многом определяются качеством фонетического оформления речи иноязычных, так как целью общения является не только достижение адекватного понимания, но и воздействие собеседников друг на друга в процессе данной деятельности» [Любимова Н.А., 2011, с.10]. Фонетические ошибки нередко приводят к исчезновению интереса к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфорт в общении в связи с незрелостью устойчивых слухопроизносительных навыков.

Формирование артикуляционной базы у иностранных учащихся происходит в условиях межъязыковой фонетической интерференции, когда система родного языка накладывается на систему изучаемого. Под влиянием фонологических особенностей родного языка чужое слово может восприниматься на слух искаженно. Соответственно такое искаженное представление учащихся переносит и на воспроизведение услышанного. Таким образом возникает акцент – система устойчивых отклонений в речи иностранца, обусловленная влиянием родного языка. Поэтому обучение безакцентному произношению оказывается наиболее результативным в условиях мононациональной аудитории.

По мнению методистов и преподавателей-практиков, для достижения успешного результата при работе над звуковой стороной речи преподаватель РКИ, помимо знания характера и способов артикуляции русских звуков, должен хорошо знать фонологическую систему русского языка и родного языка учащихся, систему позиционных изменений фонем в русском языке в отличие от родного языка учащихся, интонационную систему русского языка и родного языка, характер возможной языковой интерференции и национальные типы акцента [см. Битехтина Н.Б., Климова В.Н., 2011, с.5-6].

Нарушения речи могут восприниматься носителями языка как несущественные, не мешающие пониманию, и как серьезные, препятствующие общению. В работах некоторых лингвистов [см. Мисири Г.С., 1975; Любимова Н.А., 2011] рассматривается возможность

положительной или отрицательной эмоциональной оценки тех или иных акцентных проявлений: эмоциональная реакция слушающего на определенные нарушения звуковой стороны речи влияет на восприятие акцента как приятного, «легкого» или грубого, сильного, неприятного.

Таким образом, для успешной работы преподавателю РКИ нужно уметь анализировать речь учащихся с точки зрения возможных трудностей, вызванных возможной интерференцией, выявлять причины возникновения акцента, в основе которого лежат, как правило, артикуляционные отклонения, и находить эффективный способ его преодоления. Для этого специалисту в области РКИ необходимо, в свою очередь, самому иметь правильное представление о работе артикуляционного аппарата как изучаемого, так и родного языка учащихся. Сознательное усвоение новых артикуляторных движений, ритмико-интонационного оформления слова, текста требует сравнения с аналогичными явлениями изучаемого языка. Это требование было впервые сформулировано в методической концепции Л.В. Щербы, базирующейся «на основе сознательного отталкивания от родного языка» [Щерба Л.В., 1963, с. 7]. При обучении произношению, считал ученый, необходим определенный багаж теоретических знаний в области фонетики как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемого. «Если преподавателю общefonетические знания необходимы, например, при объяснении артикуляции звука для правильной идентификации артикуляционных нарушений (диагностика ошибки), то обучаемым эти знания позволяют сознательно управлять своими речевыми органами в момент образования иноязычного звука» [Любимова Н.А., 2011, с.20].

Учитывая вышесказанное, коллектив авторов решил положить в основу создания пособия по русской фонетике для испаноговорящих принципы этноориентированного обучения. Возросший интерес испанской аудитории к изучению русского языка диктует необходимость создания и применения в учебном процессе национально-ориентированных учебников и учебных пособий по русскому языку, что, несомненно, будет способствовать интенсификации процесса обучения в целом и поможет решить проблему адаптации испанцев в русскоязычной среде.

Как известно, в основе методики национально-языковой ориентации, разработанной в 70-х гг. XX века В.Н. Вагнер, лежит учет специфики восприятия и усвоения изучаемого языка в той или иной национальной аудитории. Опора на родной язык учащихся определяет отбор материала в зависимости от сходных и отличительных черт в языковых системах изучаемого и родного языка. Постановка звуков и отработка интонации русского языка также зависит от характера межъязыковых соотношений звуковых систем русского и родного языков.

В пособии по фонетике русского языка для испаноговорящих была предпринята попытка учета трудностей, возникающих в испанской аудитории при восприятии и воспроизведении русских звуков и интонации.

В работе над пособием принимали участие как российские, так и испанские преподаватели русского языка как иностранного, что помогло тщательно проанализировать соотношения звуков русского и испанского языка и дать необходимые методические рекомендации учащимся в зависимости от характера трудностей, возникающих в испанской аудитории. Чтобы облегчить обучаемым понимание и усвоение знаний в области фонетики, весь теоретический материал был переведен на испанский язык. Текст перевода приведен напротив текста на русском языке по принципу параллельного соответствия (абзац на русском языке в левой колонке соответствует абзац на испанском языке – в правой), что дает учащемуся возможность познакомиться с фонетической базой русской языка, получить первые теоретические знания в области фонологии и артикуляции, необходимые для дальнейшей работы над отработкой правильного произношения не только на продвинутом, но уже на начальном этапе обучения. Именно на начальном этапе важно предупредить ошибку, и здесь помогают знания о фонетической системе исходного языка, устранение трудностей терминологического восприятия. Хотя основным в обучении произношению является развитие у учащихся практических навыков и умений, понимание роли отдельных моментов артикуляции звуков и их акустических характеристик – необходимое условие обучения правильному произношению (см. таблицу 1 и таблицу 2).

Таблица 1

<p align="center">Предмет фонетики. Звук, буква и их соотношение</p>	<p align="center">Objeto de la fonética El sonido, la letra y su interrelación</p>
<p>Фонетикой (греч. <i>phonetikos</i> – звуковой, голосовой; <i>phone</i> – звук) называется раздел языкознания, который изучает звуковые единицы языка. Звук – это единица звучащей речи (звуки мы произносим и слышим). Буква – графический знак для обозначения звука на письме, то есть рисунок (буквы мы пишем и читаем).</p>	<p>La fonética (grig. <i>Phonetikos que significa “que suena, que se pronuncia”</i>; <i>Phone que significa sonido</i>) es la parte de la lingüística que estudia las unidades sonoras de la lengua. El sonido es una unidad del discurso oral (los sonidos los pronunciamos y los oímos). La letra es un signo gráfico que sirve para reflejar lo que pronunciamos de forma escrita. Es decir, es un dibujo (las letras las escribimos y las leemos).</p>

Таблица 2

<p align="center">Произношение твёрдого согласного [м]</p>	<p align="center">Pronunciación de una consonante dura [m]</p>
---	---

<p>При произнесении губно-губного сонорного согласного [м] губы сомкнуты, кончик языка продвинут вперёд, воздух проходит через носовую полость.</p> <p>Обратите внимание: произношение этого звука в русском языке в целом соответствует произношению аналогичного звука в испанском языке: [м] произносится как испанский [m].</p>	<p>Cuando pronunciamos la consonante bilabial sonora [m] los labios están cerrados, la punta de la lengua avanza hacia adelante y el aire pasa a través de la cavidad nasal.</p> <p>¡Atención! La pronunciación de este sonido en ruso coincide con la pronunciación del sonido análogo en español: La consonante [m] se pronuncia igual que la consonante española [m].</p>
--	---

В пособии авторы использовали имитационный, сопоставительный и артикуляционный способы постановки звуков. Хотя имитационный способ является наиболее действенным и экономным, не все обучаемые обладают способностью имитировать тот или иной звук. Достижение правильного произношения артикуляционным способом возможно лишь при условии умения обучаемых управлять органами речевого аппарата. Поэтому сторонники национально-ориентированной методики обучения РКИ в первую очередь рекомендуют использовать в учебной практике сопоставительный способ, который «заключается в опоре на навык учащихся в произношении эквивалентного звука исходного языка» [Вагнер, 2001, с.37]. Учащемуся чрезвычайно важно научиться проводить правильные аналогии между русскими звуками и звуками родного языка. «Неумение провести аналогию с собственным фонетическим строем может блокировать у иностранца все дальнейшее изучение русского языка» [Просвирнина И.С., 2004, с. 46].

Введение каждого звука в предлагаемом пособии начинается с объяснения артикуляционных движений, необходимых для его произнесения в русском языке, и сопровождается сравнением произношения этого звука с произношением близкого звука в испанском языке, поскольку, как уже было сказано выше, в момент восприятия и репродуцирования нового звука учащиеся уподобляют его близкому звуку системы исходного языка. В своих методических рекомендациях В.Н. Вагнер предлагала не объяснять артикуляцию эквивалентных звуков и не проводить никаких упражнений на выработку их произношения. Однако авторы пособия посчитали целесообразным сохранить общую структуру теоретического материала для всех звуков русского языка, несмотря на имеющиеся сходства или различия с корреспондирующими звуками родного языка обучаемых.

В случае различий, существующих между похожими звуками обоих языков, обучаемый неосознанно может подменять звук русского языка близким по звучанию звуком исходного языка. Поэтому важно сразу обращать внимание учащихся на эти

различия и объяснять, в чем они заключаются. Авторы активно используют в комментариях различные методические рекомендации, направленные на выработку навыков сознательного владения артикуляционным аппаратом, а также приемы, используемые в логопедии, поэтому важно использовать в работе схемы речевых органов, зеркало для наблюдения и контроля собственной артикуляции, ложечку, позволяющую выполнять некоторые упражнения с органами речевого аппарата, в частности с языком (см. таблицу 3).

Таблица 3

<p align="center">Произношение твёрдых согласных [в], [ф]</p>	<p align="center">Pronunciación de las consonantes duras [в], [ф]</p>
<p>При образовании согласных [в] и [ф] нижняя губа сближается с верхними зубами, образуя щель, через которую проходит воздух.</p> <p>Обратите внимание: в испанском языке нет звука [в], поэтому его постановка представляет особую трудность. Частой ошибкой является замена звука [в] звуком [б]. Можно предложить учащимся при произнесении звука [в] слегка прикусить нижнюю губу.</p> <p>Русский звук [ф] не представляет трудности для испаноговорящих: он произносится как испанский [f].</p>	<p>Las consonantes [в] y [ф] se pronuncian aproximando el labio inferior a los dientes superiores, formando una abertura, a través de la que sale el aire.</p> <p>¡Atención! En castellano no existe el sonido [в], y por eso a los españoles les resulta particularmente difícil pronunciarlo. Es frecuente que en lugar del sonido [в] pronuncien [б]. Por eso, se puede proponer a los estudiantes que se muerdan levemente el labio inferior para pronunciar el sonido [в].</p> <p>El sonido ruso [ф] se pronuncia igual que el sonido español [f].</p>

В том случае, если русский звук эквивалентен или близок испанскому в определенной позиции, предлагается сначала произнести испанское слово, в котором имеется этот звук в данной позиции, постараться осознать положение органов речевого аппарата при его произнесении, а затем попробовать воспроизвести движение артикуляционных органов и произнести этот звук и в других позициях, в которых он встречается в русском языке. Например: произношение звука [р] в русском языке отличается от произношения аналогичного звука в испанском языке: испанский [r] многоударный (кончик языка ударяет об альвеолы много раз), произносится с более сильной вибрацией. Однако между гласными испанский [r] произносится как русский [р], например, как в слове *pero*». При постановке произношения мягкого [л'] необходимо опираться на позицию звука [l] перед [i], например, в слове *libro*, где [l] будет напоминать русский звук [л'].

При постановке некоторых звуков можно прибегать и к внутриязыковому сопоставлению (так, можно ставить произношение звука [з], отсутствующего в испанском

языке, при помощи его глухого парного [с]).

Только к артикуляционному способу постановки звуков авторы обращаются лишь в том случае, когда в звуковой системе испанского языка нет звука с подобной артикуляцией, например, при постановке звуков [ш':], [j'], [ы].

Работа над постановкой звука продолжается проведением тренировочных и закрепительных упражнений на отработку его произношения изолированно, в слогах, потом в словах и текстах.

Формирование лингвистической компетенции в области фонетики происходит по четырем направлениям: 1) постановка произношения звуков и учет их позиционных изменений; 2) знакомство с основными свойствами ударения; 3) объяснение синтагматического членения фразы; 4) знакомство с основными интонационными конструкциями и ситуациями их применения. Поэтому после главы, посвященной отработке правильного произношения русских звуков, следует глава, в которой рассматриваются свойства русского ударения. Здесь же учащиеся получают представление о синтагме, о фразовом и синтагматическом ударении. Работа над интонацией, предложенная в третьем разделе пособия, предполагает знакомство с интонационными конструкциями (ИК) и усвоение их смыслообразительных возможностей, которые проявляются во взаимодействии с лексическим и грамматическим составом предложения и его смысловыми связями в контексте.

Таким образом, такой важный аспект лингвистической компетенции, как фонетика, требует в современном мире особого, национально-ориентированного подхода, учитывающего коммуникативные принципы обучения.

Список литературы

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим, «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2001.

Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. Изд. «Русский язык. Курсы», 2011.

Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. Изд. «Русский язык. Курсы», М., 2011.

Мисири Г.С. О критериях оценки произносительных ошибок с позиции существенности (на материале русской речи арабских студентов) // Теоретическая фонетика и обучение произношению / Под ред. С.А. Барановской и др. М., 1975, с.191-197.

Просвирнина И.С. Обучение фонетике русского языка // «Филология. Языкознание», Изд. Уральского федерального университета имени Б. Ельцина, 2004, № 6, с. 46-60.

Щерба Л.В. Фонетика Французского языка, М., 1963.

Маркова Е.М.
Московский государственный областной университет
г. Москва, (Россия)

**ДИАЛЕКТИКА ТРАДИЦИОННОГО И НОВОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ⁴⁵**

**THE DIALECTICS OF THE TRADITIONAL AND NEW IN THE TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

В статье речь идёт о целесообразности использования наиболее эффективных приёмов обучения, предложенных в рамках разных методических направлений, в современной практике преподавания РКИ. Делая ретроспективный анализ разных методов обучения РКИ: прямых, сознательных, интенсивных, коммуникативных – автор предлагает неологизировать отдельные приёмы, которые могут использоваться в современном коммуникативно направленном обучении. Обучение коммуникации на иностранном языке невозможно без системы условно-речевых упражнений, формирующих речевые навыки, однако цель обучения РКИ на современном этапе ставится шире: формирование межкультурной компетенции, которая невозможна без знания символов, эталонов и стереотипов, существующих в языковом сознании носителей изучаемого языка.

The paper deals with the expediency of the use of most effective teaching methods, introduced in the spheres of different methodic trends, in the modern practice of teaching Russian as a foreign language (RFL). Making a retrospective analysis of different methods of teaching RFL: direct, deliberate, intensive, communicative – the author proposes to neologize separate techniques, which may be used in modern communicatively aimed education. The teaching of communication in a foreign language is impossible without a system of conditional speech exercises, forming speech skills, though the aim of education of RFL on the modern stage is wider: the formation of the intercultural competence, which is impossible without the knowledge of symbols, standards and stereotypes that exist in the linguistic consciousness of the native speakers of the studied language.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативно направленное обучение, методы, приёмы, компетенции.

Key words: Russian language as foreign, communicatively aimed education, methods, techniques, competences.

Методическая мысль, направленная на повышение эффективности обучения иностранным языкам, развивается уже несколько столетий. Современные преподаватели иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного, должны стремиться к тому, чтобы овладеть всем богатством методических возможностей, накопленных за это время и творчески применять их в современных условиях, используя современные технические и информационные возможности. Отвечая на вопрос, что такое методика, наука или искусство, можно ответить, что это синтез научных положений, которые

⁴⁵Работа выполнена в рамках гранта KEGA 025 UCM -4/2014 Zvyšovanie efektivity edukačného procesu v rusko-slovenskej komparácii.

выкристаллизовались благодаря практике, и творчества учителя, способного умело, разумно и гибко сочетать разные подходы и методические приёмы.

Исторически первыми возникли сознательные методы (сознательно-практический, грамматико-переводной и др.), затем натуральные и прямые (прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный), затем коммуникативная методика и интенсивные методы (суггестопедический, метод активизации резервных возможностей, эмоционально-смысловой и др.). В каждом из них есть свои недостатки и есть положительные стороны, который преподаватель РКИ должен использовать в своей практике.

В частности, в сознательных методах были хорошо разработаны вопросы предъявления и систематизации грамматики, понимания логики языковой системы («грамматические правила дают понимание тех сил, которые действуют в жизни языка», по словам А. Болен).

Натуральные и прямые методы обогатили методику приёмами работы над лексикой (в том числе беспереводные способы семантизации лексики), и фонетикой. Впервые фонетический, грамматический и лексический материал был минимизирован.

Неопрямые (аудиолингвальный и аудиовизуальный) вооружили нас пониманием важности речевых образцов как минимальных речевых единиц, подлежащих усвоению, и тренировки по ним. Они реализовывали тезис, что процесс овладения языком – это процесс формирования навыков, который обеспечивается многократным повторением. По мнению Г. Палмера, готовые образцы подлежат заучиванию и затем используются для построения по ним предложений по аналогии. Основное внимание здесь уделялось моделям построения предложений. М. Уэст вошёл в историю методики, благодаря приёму «Прочти и скажи», который помогает не только связать чтение и говорение, но и тренирует кратковременную память. Аудиовизуальный метод обогатил методику приёмами работы с диафильмами (кадры которых могут служить опорами для развития говорения).

Интенсивные методы принесли с собой множество игровых приёмов: картинное лото, домино, разнообразные игры с мячом, приёмы работы с интонацией и ритмикой слова: простукивание, приём «интонационные качели» и др.

К менее известным относится «молчаливый метод» (The Silent Way). Одним из интересных приёмов этого метода является использование одного и того же текста все с большим количеством пропущенных слов. Конечным вариантом является текст, в котором пропущены все слова. Ещё один приём: разрезанное на части предложение, которое нужно собрать. Использование цвета в преподавании также здесь ставилось во главу угла и это можно использовать, например, при презентации падежной системы русского языка.

«Обучение языку в коллективе» (Community Language Learning) можно использовать время от времени для развития речевой практики: учащиеся садятся в круг, предлагают тему и каждый говорит одно предложение по этой теме, в случае затруднения преподаватель, стоящий сзади, помогает. Все высказывания записываются на магнитофон, и таким образом получается текст, созданный самими учащимися. Он распечатывается, на следующий день раздаётся всем и с ним продолжают работать.

«Естественный подход» (Natural Approach) развивает идеи натурального метода о примарности аудирования. В соответствии с этим методом наилучший способ предъявления большого количества материала - рассказывание (например, сказок), где повторяются одни и те же структуры и на их фоне встречаются новые лексические единицы, подлежащие усвоению.

Метод «полного физического реагирования» (Total Physical Response) постулировал обучение языку в виде реакции на команды (вначале добиться понимания и реагирования на команды, что потом приведёт к речи), что, по сути, является возрождением прямого метода (по мнению Г. Палмера, «ни один курс с нуля не может считаться эффективным, если в нем не используется метод физического реагирования на команды»). Знание и способность использовать в речи глагольную лексику проверяет приём «Покажи и скажи», обязанный своим происхождением методу «Learning by doing» («Обучение через действие») Г. Палмера. Его можно использовать в разных вариантах. Один из них: написать на бумажках глаголы, описывающие разные действия, в императиве и раздать их учащимся. Они должны с помощью пантомимы показать действие, номинируемое глаголом, который они прочитали на данном им листке (например: «Закрой окно!», «Открой книгу!», «Подойди к окну!», «Достань паспорт!» и т. п. Глаголы могут быть самые разные: от простых и очень частотных на начальном этапе обучения до не столь активных в речи, например «Пришей пуговицу!». После того, как один учащийся изобразит действие, номинируемое глаголом, остальные должны прокомментировать, что он сделал. Если никто не догадался, то ученик должен сам сказать, что он сделал. Таким образом, в активный процесс говорения включается вся группа. Можно и видоизменять данный приём, например, использовать цепь действий с каким-либо предметом (скажем, с бутылкой молока, букетом цветов, шляпой, пиджаком, портфелем, ручкой, тетрадью и т. д.) с комментированием этих действий учащимися, которое будет выглядеть так (например, с букетом цветов): «Я развернул букет, налил воду в вазу, поставил в вазу цветы, поменял воду, понюхал цветы, подарил цветы, выбросил цветы и т. п.».

Но успех обучения русскому языку как иностранному зависит не только от правильно выбранной стратегии, разумном использовании методически оправданных приёмов в обучении. Основная цель обучения РКИ, как известно, коммуникативная;

научить говорить на иностранном языке. Отсюда и главный принцип – принцип коммуникативной направленности, который должен пронизывать весь процесс обучения РКИ. Преподаватель должен всегда держать его в голове и каждое упражнение делать по возможности коммуникативным. Примеры на различение некоммуникативных и коммуникативных упражнений на речевой образец «Это + N»: упражнение, когда преподаватель показывает на предметы, а учащиеся называют: «Это окно. Это книга. Это ручка» некоммуникативное, т. к. не обеспечено ситуацией общения. А вот когда преподаватель, а за ним и учащиеся, показывают на фотографию или рисунки и говорят: «Это мой папа. Это моя мама. Это мой брат. Это моя квартира. Это моя собака и т. п.» коммуникативное, т. к. соответствует реальной ситуации общения. Или когда один что-то нарисовал, а другой спрашивает: «Что это?» и первый отвечает «Это ...».

Говорение не возникнет на пустом месте. Бессмысленно давать задания типа «Составьте диалог». К нему нужно методически грамотно подвести. Этому способствует система условно-речевых упражнений (по Е.И. Пассову), формирующая навыки, необходимые для говорения. *Условно-речевые упражнения* – это упражнения, которые формируют автоматизм употребления формы (структуры), имеют *коммуникативную задачу*, но заданную *форму* высказывания. При этом преподаватель даёт установку использовать определённую структуру, на что нацеливает и реплика-стимул. Предречевые упражнения делаются в основном в устной форме. Эта система состоит из определённых типов упражнений: имитативных, подстановочных, трансформативных, на расширение речевого образца, репродуктивных.

Только после этого, когда лексические и грамматические навыки употребления соответствующей лексики и грамматики сформированы, можно перейти к речевым упражнениям.

При этом речевые упражнения должны быть тоже коммуникативно оправданны и предполагать взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. Коммуникативно оправданными – значит отражающими реальные ситуации общения и реальное коммуникативное поведение его участников.

Для этого можно активно использовать ситуативные игры (но при этом непременно задавать параметры: *кто – где – зачем*, например: 1-ый участник: Вы у театральной кассы, хотите пойти в Большой театр на балет «Лебединое озеро» в воскресенье; 2-ой участник: кассир – есть билеты на «Лебединое озеро» на субботу в Кремлёвский Дворец), ролевые игры: например «*Про*» и «*контра*» или «*За*» и «*против*» (Пример ролевой игры «*Про*» и «*контра*» по теме «*Профессии*»: группа делится на две подгруппы, представители первой должны высказать по 1 аргументу «за» данную профессию, представители второй – по 1 аргументу «против». Потом каждый должен рассказать об одной из профессий, её

положительных и отрицательных сторонах. Профессии: *Учитель, врач, полицейский, журналист, бизнесмен, водитель такси, менеджер, дворник, охранник*).

Игра «*Интервьюеры и интервьюируемые*» (пресс-конференция одного из членов группы, которому можно присвоить роль, остальные члены группы играют роль корреспондентов газет и задают разные вопросы).

Работая над аудированием как оборотной стороной устной речи, нужно развивать все механизмы, необходимые для успешного аудирования: кратковременную память, концентрацию внимания, механизм антиципации (вероятностного прогнозирования), свёртывания и распространения структур. Для развития кратковременной памяти, например, можно использовать следующие приёмы: «снежный ком», «прочти и скажи», запись слов (от 7 до 9) по памяти, диктант с однократного предъявления предложения, свободный диктант и др.; для развития механизма антиципации (и одновременно реакции, которая также необходима для успешной коммуникации) можно использовать мяч, напр., с заданием: «закончите предложение», «дайте словосочетание» и др.

Даже чтение может стать помощником в говорении, если использовать приём «Прочти и скажи» (прочитать предложение про себя, потом поднять голову и повторить его вслух, что развивает ещё и кратковременную память), разные виды пересказа прочитанного. В качестве упражнений в репродукции текста с включением новых грамматических и лексических явлений можно предложить, например, разные формы пересказа. *Пересказ* – чрезвычайно полезное и эффективное упражнение в репродукции, позволяющее воспроизводить увиденный или услышанный текст, это хороший «мостик» для перехода к собственно говорению, к продукции речи. Вместе с тем зачастую это упражнение превращается учителями в скучнейшее занятие, которое не вызывает никакого интереса у учащихся и сводит его эффективность фактически к нулю. Причём когда один учащийся пересказывает текст, все остальные, как правило, его не слушают. Удержать их внимание и сделать пересказ интересным упражнением помогают разные его формы:

а) пересказ от разных действующих лиц текста (можно даже от лица животных или гипотетических лиц соседей, прохожих и т.п.);

б) пересказ с фактическими ошибками (при этом можно дать задания 2-3-м учащимся воспроизвести текст с ошибками, а остальным учащимся – эти ошибки обнаружить, что поможет концентрации их внимания на слушании пересказываемого);

г) пересказ с придумыванием своего продолжения текста;

д) «интервьюирование» одного из учащихся на основе содержания текста (что предполагает составление вопросов по тексту);

е) письменный пересказ (изложение), который возможен в форме письма.

Речь имеет линейную структуру, поэтому для её подготовки нужно делать *упражнения на сочетаемость* («Добавьте слово», «Закончите предложение»), на перечисление однотипных элементов («Снежный ком») и др. В качестве иллюстрации можно привести следующее упражнение:

Закончите предложения:

Я родился в городе на берегу моря, поэтому ...

Я очень люблю кино, поэтому ...

У детей сейчас каникулы, поэтому ...

Сестра научилась водить машину, поэтому

На севере зимой холодно, поэтому птицы осенью ...

Моя сестра любит делать покупки, поэтому ...

Я попал в пробку, поэтому ...

Я забыл дома деньги, поэтому ...

Мой брат развёлся со своей женой, поэтому ...

Приёмом, подготавливающим к письменной репродукции и затем к продукции речи, является *свободный диктант*, суть которого заключается в том, что преподаватель читает текст по предложениям, делая между ними паузы, в которые учащиеся должны записывать их не дословно, а передавая общий смысл. То же самое можно делать и по абзацам, т.е. более крупным смысловым кускам текста. Этот приём помогает формированию навыков написания изложения.

Хорошим упражнением, готовящим к пересказу, является восстановление текста по опорным словам, в качестве которых лучше всего использовать глаголы, т.к. именно они передают динамику повествовательного текста, а также текста-рассуждения.

Развивают вопросно-ответные формы *игра «Угадайте»*. Один человек из группы пишет на листе бумаги имя кого-л. Все остальные по вопросам должны угадать, о ком идёт речь. Образцы вопросов: *Это она или он? У неё голубые глаза? У неё длинные волосы? На ней красная майка? Она носит очки?* И т. п. Тот, кто загадывал имя, должен потом дать полное описание внешности этого человека. Можно загадать и просто предмет, а все остальные должны отгадать его по вопросам, например: *Это находится в классе? Это находится на кухне? Это можно есть? Это можно пить? Это помогает есть? Этим можно резать? Это нож?*

При изучении глаголов движения в иностранной аудитории очень эффективным является *диктант в рисунках* с последующим вербальным воспроизведением. Суть этого упражнения заключается в том, что учитель читает текст, насыщенный глаголами движения с разными приставками, а учащиеся делают схематичные рисунки, по которым они потом должны репродуцировать текст в устной или письменной форме. Хорошо для

этого упражнения подходят некоторые сказки в адаптированном виде, например «Красная шапочка» или «Гуси-лебеди». Можно и самому преподавателю придумать учебный текст, подобный данному ниже.

Задание. Прослушайте данный ниже рассказ, который прочитает преподаватель. Во время чтения делайте схематичные рисунки, иллюстрирующие движение. Потом по этим рисункам расскажите текст.

Рано утром мы вышли из дома. Мы пришли на остановку, немного подождали автобуса, сели в него и поехали к метро. Через 20 минут мы подъехали к метро. Мы вошли в метро, сели в вагон и поехали к станции Арбатская. Там мы перешли на станцию Библиотека имени Ленина и доехали до станции Парк Победы. На станции Парк Победы мы вышли на улицу и пошли к памятнику. Мы подошли к памятнику и долго ходили вокруг него и по парку рядом. В парке мы зашли в кафе и пообедали. Потом мы перешли Кутузовский проспект и пошли пешком в центр. Мы шли долго, перешли через Москву-реку, прошли Белый дом, Арбат, Московский дом книги, мэрию. Наконец мы подошли к Красной площади. Но идти дальше мы уже не могли. Мы сели на метро и поехали домой. На Красную площадь мы приедем в следующий раз!

Что касается текстов-описаний, то для их воспроизведения в качестве опорных слов можно взять имена прилагательные или существительные.

Для развития навыков письменной речи в центре внимания должны быть активные в речи жанры: СМС, письмо по интернету, рекламные объявления (куда можно включить рекламирование самых разных предметов, продуктов, лекарств, услуг и т. д.), объявлений.

В подобного рода задания можно включать самую разнообразную по тематике лексику: «Квартира», «Одежда», «Животные», «Профессии», «Описание человека» и др. Продуцирование письменной речи предполагает и написание писем разным адресатам, анкет, заявлений, автобиографии, поздравительных открыток, записок, СМС-сообщений, составление рецептов приготовления блюд и т. п. Не имеет смысла давать задания типа «Напишите сочинение на тему «Моя квартира», т.к. оно коммуникативно неоправданно, но имеет смысл дать задание написать письмо, где поставить задачу описать свою квартиру.

Однако в настоящее время и цель формирования коммуникативной компетенции при обучении РКИ не отражает реальные задачи, которые ставятся перед изучающими русский язык как иностранный. Современная антропоцентрическая парадигма потребовала пересмотра характера главной компетенции, формируемой при обучении РКИ. Основная задача национально ориентированного обучения РКИ на современном этапе – формирование межкультурной компетенции. Эта задача требует систематической работы по овладению культурой страны изучаемого языка. Мало знать лексику и

грамматику языка, мало грамматически правильно строить фразы, это не даст свободы в общении, будет держать обучаемых в рамках «искусственного» языка, вызывая улыбку у его носителей и реплику: «Так не говорят». Стать «своим среди чужих», почувствовать свободу в языке поможет овладение культураносными слоями языка. Этнокультурной значимостью отмечены, прежде всего, языковые метафоры, идиомы, паремии – точнее, образы, на которых построены эти языковые структуры, т. к. именно языковые образы демонстрируют наиболее важные для данной этнокультуры объекты – предметы, факты, события [Маркова, 2014]. Поэтому факты вторичной номинации обязательно нужно вводить в ткань урока, выявляя символы, свойственные данной культуре, в отличие от родной культуры учащихся (например, животных, растений, деревьев, цвета, цифр).

Данный материал методически целесообразно давать в сопоставлении и с иллюстрациями, т.к. все, что даётся таким образом, запоминается лучше и прочнее. Необходимо при этом систематизировать языковой материал по шкале «общее» – «частично различное» – «различное». Приведём пример систематизации подобного типа на материале зоонимических ассоциаций в русском и немецком языках.

«Человек отмечает особенности поведения животного, соотносит их с характером поведения отдельных представителей социума, в результате чего, при наличии ассоциативно-сходных черт, рождаются паремические словосочетания». Совпадающими в символическом отношении (их примерно 20%) являются *осёл* (нем. *Der Esel*) – «глупость», *сорока* (*die Elster*) – «болтливость», *жаворонок* (*die Heidelerche*) как эталон красивого голоса, *голубка* (*die Turmeltaube*) – эталон нежных отношений, *крот* (*der Maulwurf*) – «плохое зрение», *тигр* (*der Tiger*) «разъярённость», *ягнёнок* (*das Lamm*) «кротость», *змея* (*die Schlange*) «коварство», «мудрость», *рыба* (*der Fisch*) «молчаливость», *петух* (*der Hahn*) «драчливость», *улитка* (*die Schnecke*) «медлительность».

Частично совпадающим является, например, образ *собаки* (*der Hund*), одинаково обозначающий такие качества человека, как усталость, верность и одинокая смерть. Однако в русской культуре этот образ используется ещё как символ злости (*злой как собака*), как объект плохого отношения (*обращаться как с собакой*), чего нет в немецкой традиции.

Кошка (*die Katze*) в обеих культурах одинаково воспринимается как символ ловкости – *ловкая как кошка*, *flink wie eine Katze*. Но в русской культуре она ассоциируется ещё и с блудливостью (*блудливая как кошка*), осторожностью (*красться как кошка*), живучестью (*живучая как кошка*), а также ласки (*ластиться как кошка*). У немцев кошка является эталоном коварства (*falsch wie eine Katze*).

Медведь (*der Bar*) в обеих культурах одинаково символизирует неуклюжесть,

ворчливость, силу и физическое здоровье, но в немецком языке ещё является и символом голода (в русской культуре это *волк*).

Наконец, можно выделить полностью различающиеся ассоциативно образы (около 45% в русско-немецком культурно-языковом пространстве). *Коза* – в русской лингвокультуре характеризует бойкую, вертлявую, и в то же время ловкую девушку, женщину (*как коза / козочка; прыгать, скакать как коза*), человека, послушно идущего за кем-либо (*как коза на верёвочке*), тупой, непонимающий взгляд (*смотреть как в афишу коза*), безжалостное телесное наказание (*драть как Сидорову козу*), ненужность кому-л. чего-л. (*нужен как козе баян*). *Козел* (и его «женский» вариант *коза*) используется в русской культуре и в функции оскорбления. В немецком языке коза символизирует любопытство: *neugierig wie eine Ziege* «любопытный как коза», худобу (*mager wie eine Ziege*), прихотливости в выборе (*walerisch wie aine Ziege*). Образ *воробья* у русских символизирует нежелание разговаривать, уход в себя (*нахохлился как воробей*) и склонность к потреблению малого количества пищи (*ест как воробей*), а у немцев *der Sperling* – стремление быстро и много ругаться. *Ёж* связан в русском сознании с колючим, небритым лицом (*колючий как ёж*), а в немецком *der Igel* – с громким храпом. *Клоп* символически обозначает у русских маленького, незначительного человека, у немцев *die Wanze* символизирует наглость. *Обезьяна* ассоциируется в русской культуре с вертлявостью, а *die Affe (die Affin)* в немецкой – с вычурностью, а также с сильной потливостью. Специфическими являются ассоциативное восприятие у русских *акулы* как символа жадности, *пуделя*, символизирующего кудрявые волосы, и в немецкой культуре *барсука (der Dachs)*, символизирующего наглость, *шпица* для обозначения крайнего любопытства.

Преподаватель русского языка как иностранного должен помнить, что он подобен художнику, который, смешивая разные краски, мазками создаёт неповторимое художественное полотно – владеющего иноязычной культурой человека.

Список литературы

- Маркова Е.М.* Культурные коннотации вторичных номинаций при обучении русскому языку как инославянскому // Электронный вестник МГОУ: Серия «Филология». №1, 2014. – www.evestnik-mgou.ru
- Мокиенко В.М.* Словарь сравнений русского языка. Санкт-Петербург, 2003.
- Česko-německý frazeologický a idiomatický slovník. Olomouc, 1999.
- Die Deutschen Sprichwörter / Gesammelt von Karl Simrock. Stuttgart: Reclam GmbH & Co. KG, 2011.

Мишкuroв Э.Н.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Mishkurov E.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

***О МЕТОДОЛОГИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРОЦЕДУР В
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОМ АСПЕКТЕ***

***ON METHODOLOGY OF TRANSLATION PROCEDURES FROM THE
TRANSDISCIPLINARY VIEWPOINT***

В работе исследуется уходящий корнями в философскую герменевтику и оптимально воспринятый рядом смежных социально-гуманитарных наук так называемый «герменевтический методологический стандарт (ГМС)», который положен автором в модифицированном виде в основание инновационной синергетически упорядоченной трансдисциплинарной «герменевтической парадигмы перевода (ГПП)». ГМС репрезентируется как когнитивно-прагматическая матрица, в рамках которой на нисходяще-восходящих уровнях интроспективно-интуитивной рефлексии переводчик подвергает феноменологической редукции фоновый хронотоп исходного текста (ИТ), стремится к оптимальному пониманию интенционально-смыслового контекста творца, верифицирует его лингвостилистические ресурсы, интерпретативно перебирает конкурирующие варианты переложения ИТ и формирует свой «промежуточный переводческий язык» и принимает результирующее решение на одно-однозначный вариант перевыражения оригинала на ПЯ и его «отчуждение» в сферу читательской аудитории. В понятийно-терминологическом облике «герменевтико-переводческий методологический стандарт (ГПМС)», выстроенный по принципу «герменевтического круга/герменевтической спирали», представляет собой интер-/трансдисциплинарную межъязыковую ментально-генеративную модель переводческого посредничества, которая реализуется по алгоритму предпонимания, понимания, интерпретации и переводческого решения.

The paper discusses the so-called «hermeneutical methodological standard (HMS)» which can be traced back to philosophical hermeneutics and has been positively taken by a number of adjacent humanities and, in a modified way, chosen by the author as the basis for the innovative synergetic transdisciplinary «hermeneutical paradigm of translation (HPT)». HMS is represented as a cognitive-pragmatic matrix within which the translator phenomenologically reduces the chronotopos of the original text on descending-ascending levels of introspective-intuitive reflexion, strives for the optimal understanding the author's intention, verifies his or her linguistic resources, interpretes competing translation variants and forms his or her own «preliminary target language» and takes the ultimate decision on re-expressing the original message in the target language and subtracting it to recipients. From the notional-terminological perspective, the «hermeneutical-translational methodological standard (HTMS)» is built in accordance with the «hermeneutical circle» and can be viewed as inter-/transdisciplinary interlingual mental-generative model of translation which is realized by the algorithm of pre-understanding, understanding, interpretation, translation decision.

Ключевые слова: герменевтическая парадигма перевода; герменевтический методологический стандарт, герменевтико-переводческий методологический стандарт; предпонимание, понимание, интерпретация, переводческое решение.

Key words: hermeneutical paradigm of translation; hermeneutical methodological standard, hermeneutical-translational methodological standard; pre-understanding, understanding, interpretation, translation decision.

1. В последние 10-15 лет отечественное переводоведение обогатилось целым рядом креативных теоретических исследований (преимущественно в виде докторских и – реже – кандидатских диссертаций), в которых делаются нередко успешные и продуктивные попытки представить научному сообществу вариативные транслатологические проекты, базирующиеся, как правило, на каком-то важном, но единственном концептуально-методологическом постулате, положенном в основание декларируемой «новой уникальной стратегии и тактики перевода».

Сравним цели и задачи ряда подобных, несомненно важных и глубоко фундированных исследований, которые тем не менее могут идентифицироваться лишь как разновалентные части современной герменевтической парадигмы перевода (ГПП). Так, например, Г.Д. Воскобойник цель своей докторской диссертации определяет «как построение убедительного доказательства того, что лингвофилософские основания *общей когнитивной теории перевода (курсив наш. – Э.М.)* сводимы к понятиям тождества и когнитивного диссонанса и к их диалектическому взаимодействию [Воскобойник, 2004, с. 14]. Между тем А.Г. Минченков в своей обстоятельной монографии «с позиций современной когнитивной лингвистики и психолингвистики» также рассматривает «лингвофилософские основы перевода» и разрабатывает «авторскую модель переводческого процесса», в которой перевод представляется как «разновидность речевой деятельности, предметом которой является мысль (sic!)». Свою модель учёный позиционирует как «когнитивно-эвристическую» и противопоставляет её «лингвистическим моделям перевода» [Минченков, 2007, с. 2].

Приведём другой пример. Ещё Ю.А. Сорокин в своей обзорно-проблемной статье «Интерпретативная или деятельностная теория перевода?» сравнивает концептуально-методологическую идеологию работ А.Н. Крюкова «Методологическая рефлексия как вид познавательной деятельности» (1988 г.) и две работы за 1997 г. – соответственно книгу Н.Л. Галеевой «Основы деятельностной теории перевода и книгу И.Э. Ключанова «Динамика межкультурного общения. Системно-семиотическое исследование», констатировал, что, несмотря на «достаточно большой временной разрыв, <...> все они посвящены рассмотрению онтологических представлений... лежащих в основе и отечественных и зарубежных теорий перевода, заметив при этом, что «деятельностная теория перевода – это не что иное, как психотипическая / интерпретативная теория» [Сорокин, 2000, с. 1, 3].

Удачную попытку придать современному переводоведению философско-

герменевтическую окраску отмечаем в кандидатской диссертации А.В. Копылова, который справедливо считает, что «особый интерес представляет вопрос о трактовке проблем философской герменевтики и вообще герменевтических аспектов перевода в различных парадигмах его изучения». И далее: «...именно своим герменевтическим аспектом перевод *наиболее тесно связан с философской проблемой понимания (курсив наш. – Э.М.)*, что позволяет ставить вопрос о соотношении трактовок понимания и трактовок перевода в плане выявления принципиальных сходств и различий между ними в осмыслении этого фундаментально единого проблемного узла» [Копылов, 2006, с. 4]. Любопытно, что, будучи профессиональным философом, защищавшим диссертацию по направлению «История философии», А.В. Копылов увидел принципиальный недостаток лингвистической теории перевода (ЛТП) в том, что «современная лингвистика перевода исходит, как правило, из представления о переводе как перекодировании инвариантного содержания сообщений средствами другого языка» [там же, с. 9]. Уловив один из главных недостатков ЛТП, философ в своём обращении к собственно переводческой проблематике опирается на ряд критических высказываний С.Л. Пшеницына в адрес ЛТП в связи с «недостаточным учётом в последней культурных и герменевтических аспектов перевода». Ему импонируют взгляды последнего, который «отрицает правомерность трактовки текста перевода как эквивалента оригинала и предлагает считать их принципиально гетерогенными... в противоположность лингвистике перевода, понятия переводимости и эквивалентности решительно разводятся, а общезначимость фиксируемой переводом интерпретации оригинала максимально проблематизируется» [там же, с. 24]. Копылову очевидно незнакомы труды А.Н. Крюкова, который в своей докторской диссертации и последующих работах существенным образом обосновал архаичность ЛТП для современного переводоведения, заметив, в частности, что «сопоставительная парадигма обрекает построенную в её рамках теорию на роль вечно идущей «в хвосте» практики перевода. Дело в том, что сопоставительная парадигма исходит... из презумпции эквивалентности текста перевода тексту оригинала, т.е. эквивалентность текстов постулируется, но не проблематизируется и не может проблематизироваться. Поэтому такая теория способна лишь регистрировать и систематизировать уже имеющийся переводческий опыт достижения эквивалентности, так никогда и не «забегая» вперёд» [Крюков, 1988, с.50].

Список аналогичных работ на сегодняшний день достаточно представительен. Их обстоятельный и объективный анализ является одной из важнейших задач отечественной переводческой критики.

В настоящей работе мы лишь констатируем неизбежность «герменевтического поворота» в современной теории и методологии перевода, который по определению

должен воспринять все лучшее из классических и новых переводоведческих моделей, которые «идейно» противостоят институциализованной в нашей стране ЛТП. Одна из причин «феномена отторжения» заключается в её фактической беспомощности в восприятии междисциплинарных и трансдисциплинарных вызовов современной теории и методологии перевода и в отыскании эффективных синергетических решений в рамках оптимальных транслатологических парадигм [см. Мишуров, 2015а, 2015б].

Ещё раз подчеркнём, что недостатком вышеупомянутых и других концепций перевода является игнорирование или недооценка роли и места герменевтико-методологических факторов в трансдисциплинарных исследованиях. При этом следует учитывать, что герменевтика не идёт в ряду дисциплин – антропологии, социологии, семиотики, культурологии, психологии и др., обслуживающих науку о переводе, а является собой наддисциплинарную теоретико-методологическую матрицу в виде «герменевтического методологического стандарта», упорядочивающего применение более 20 смежных наук в переводческом процессе. Очевидно, что трансдисциплинарность перевода однозначно снимает вопрос о сугубо «внутрилингвистическом/внутритекстовом» толковании оригинала без обращения к предыстории его создания, так как «перевод предполагает погружение в историчность не только потому, что надлежит восстановить через интерпретацию то, что означал переводимый текст, но и потому, что нужно понять тот способ, посредством которого этот текст устанавливал, прибегая к ресурсам родного языка и зачастую обновляя их характер, отношения с теми истоками и целями смыслополагания, которые он для себя определял» [Лоне, 2011, с. 69].

Исходная констатация междисциплинарности/трансдисциплинарности перевода требует чёткой концептуально-терминологической идентификации и верификации её сущности и иерархической упорядоченности искомых дисциплин, обслуживающих переводческий процесс на разных стадиях и уровнях её герменевтико-интроспективной рефлексии. Феномен междисциплинарности в современном науковедении есть лишь одна из четырёх других форм и ступеней комплексного изучения данного объекта соответствующими науками – «(моно-)дисциплинарность», «междисциплинарность», «поли-/мультидисциплинарность», и «трансдисциплинарность». Соответственно научные подходы, классифицируемые по степени полноты познания искомых объектов, можно верифицировать как «дисциплинарный подход», «междисциплинарный подход», «мультидисциплинарный подход» и «трансдисциплинарный подход».

В игровой форме различия и сходства между вышеназванными дисциплинарными подходами можно представить в виде «коробочных конфигураций». Одна «монодисциплинарная коробочка» представляет одну отраслевую «персональную» научную дисциплину в том числе традиционные классические фундаментальные науки типа

«математика», «химия», «физика» и др. Считается, что «дисциплинарная коробка», вмещающая «монистическую» дисциплину со своим строго очерченным предметом исследования, – это хранилище «чистой науки», которая в какой-то степени накапливает знание ради самого знания.

«Междисциплинарная коробка» предстаёт в виде большой коробки, которая вмещает более одной дисциплины, но все «входящие сопутствующие дисциплины» подчиняются одной главной, *ведущей дисциплине*, а прочие дисциплины суть *ведомые*. Ведущая дисциплина как бы «сплавляет» различные теоретические допущения, методологии и практики, которые приходят от вовлекаемых в научное исследование дисциплин. Это означает, что, несмотря на возможность прямого переноса метода исследования, когнитивных схем из одной дисциплины в другую, результаты междисциплинарного исследования будут всегда трактоваться ведущей дисциплиной. Примерами могут служить так называемые «бинарные естественные науки» типа «биохимия», «биофизика», «биоэтика» и т.д. В современном языкознании находим массу подобных междисциплинарных наук – «психолингвистика», «этнопсихолингвистика», «лингвокультурология», «социолингвистика», «когнитивная лингвистика» и т.д.

При «мультидисциплинарности» научного потока знаний все дисциплины продолжают оставаться в своих коробках, образуя своеобразный «хаос коробок». Мультидисциплинарность – это не интегративная смесь дисциплин. Она не предполагает переноса методов исследования из одной дисциплины в другую. Каждая из них сохраняет собственную методологию и собственные теоретические допущения, не видоизменяя и не дополняя их, подвергаясь воздействию со стороны других дисциплин. Он не интерактивна.

Однако, сопоставляя результаты (моно-)дисциплинарных исследований в рамках данного подхода удаётся найти новые, ранее не обнаруживаемые сходства исследуемых предметных областей. А это, в свою очередь, позволяет специалистам *организовать новые междисциплинарные исследования*.

Примером типичной *полидисциплинарности* может служить учебное пособие, изданное в МГУ в 2003 г., «Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования». По-старому используется термин «междисциплинарное исследование». В нём объект описывается как предметы разных дисциплин, без переноса методов, с сохранением своей методологии. Образно говоря, все дисциплины остаются в своих коробках в большой корзине:

- 1) Герменевтический аспект языка СМИ;
- 2) Интерпретация политического дискурса в СМИ;
- 3) Языковедческое описание публицистического функционального стиля;

- 4) Перевод текстов СМИ;
- 5) Средства массовой коммуникации как зеркало поп-культуры;
- 6) Язык рекламы;
- 7) Психолингвистические особенности языка СМИ;
- 8) Лингвопрагматический аспект языка СМИ;
- 9) Специфика межкультурной коммуникации в текстах СМИ и другие разделы.

Что касается **трансдисциплинарности**, то её изображают в виде некой пирамиды, выстроенной из стоящей одна на другой коробок. «Отец трансдисциплинарности» Ж. Пиаже считал, что «после этапа междисциплинарных исследований следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами». Тем самым создаётся холистическое видение предмета без резко очерченных границ между дисциплинами. Трансдисциплинарность представляет собой своеобразную «мета-методологию», которая стремится превзойти и преобразовать методики разных дисциплин [Трансдисциплинарность, 2015, с. 26].

Симптомы междисциплинарности/трансдисциплинарности отечественные учёные уже достаточно давно отметили и в лингвистике, и в переводоведении. Действительно, разные разделы теории и методологии перевода можно рассматривать в самых разных ипостасях, соотносить с самыми разными видами «дисциплинарность». Так, В.Н. Комиссаров – ярый сторонник ЛТП – в своей книге «Современное переводоведение» объективно констатировал следующий переводоведческий феномен: «В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки.

Переводом интересуются культурологи, этнографы, психологи, историки, литературоведы, и разные стороны переводческой деятельности могут быть объектом изучения в рамках соответствующих наук.

В то же время в науке о переводе – переводоведении – могут выделяться культурологические, когнитивные, психологические, литературные и прочие аспекты» [Комиссаров, 2001, с. 11].

Проблема, однако, заключается в том, что некоторые переводоведы не знают, как этим междисциплинарным научным багажом адекватно распорядиться. Так, к примеру, Ю.Л. Оболенская в своей предметно интересной книге по истории, теории и практике перевода классической русскоязычной литературы на испанский язык заявляет: «Необходимость интердисциплинарного подхода к переводу осознаётся всеми современными специалистами в этой области, хотя пока утопично (sic!) предполагать, что

на основе синтеза общего и прикладного языкознания, психолингвистики, теории текста, герменевтики, эвристики, теории информации, семиотики, философии, культурологии, психологии и ещё почти десятка научных дисциплин, так или иначе связанных с проблематикой перевода, будет создана некая общая теория перевода – переводоведение, подобно тому, как все науки, изучающие человека и человеческую деятельность, превратятся в единую науку – человековедение» [Оболенская, 2010, с. 79].

3. В условиях неизбежного перехода теории и методологии перевода на современную трансдисциплинарную платформу встаёт вопрос о построении адекватной мета-методологии переводоведения и упорядоченной дистрибуции многочисленных наук, взаимодействующих и кооперирующихся с ним как учением о межкультурном общении и межъязыковом посредничестве.

Для решения этой проблемы используется разрабатываемая нами «герменевтическая парадигма перевода (ГПП)», базирующаяся в свою очередь на так называемом «герменевтическом методологическом стандарте (ГМС)», который трансформируется нами в «герменевтико-переводческий методологический стандарт (ГПМС)».

ГПП выстраивается по принципу дополнительной дистрибуции как синергетически упорядоченная междисциплинарная/трансдисциплинарная целокупность современного переводоведческого знания и практического опыта, воспринятая профессиональным сообществом в качестве образца решения актуальных исследовательско-прагматических задач.

ГПП – это системно выстроенная дискурсивная соборность философо-/филолого-герменевтических, когнитивно-информационных, семиотико-интерпретирующих, деятельностных и иных теорий, моделей, стратегий и тактик перевода, способов и приемов перевыражения, перелагания, адаптации, перепорождения и других разновидностей игровой трансформации ИТ в ПТ на уровнях контентно-смысловом, образно-символическом, этнопсихолингвистическом, лингвокультурологическом, функционально-стилистическом и других в зависимости от рабочих текстотипов и их жанров.

Неустранимость герменевтической составляющей в переводческом процессе обуславливается таким когнитивно-смысловым и образно-символическим фактором как неизбежное несовпадение «прямого» перевода (т.е. с иностранного языка на родной) одного и того же текста разными переводчиками.

ГМС исходно разработан в философской герменевтике и также успешно применяется в ряде смежных социально-гуманитарных наук [см. Словарь философ. терминов, 2007, с. 110-111].

Как один из возможных способов продвижения современной мета-методологии в междисциплинарные и трансдисциплинарные исследования теории и практики перевода нами модифицируется вышеупомянутый ГМС, которым пользуются учёные в философской герменевтике и в некоторых смежных социально-гуманитарных науках [см.: Кузнецов, 2007, с. 110-111].

Разрабатываемый нами ГПМС – как переводоведческая модификация ГМС – представлен в виде четырёхступенчатой матрицы, в рамках которой на нисходяще-восходящих уровнях интроспективно-интуитивной рефлексии переводчик подвергает феноменологической редукции фоновый хронотоп исходного текста (ИТ), стремится к оптимальному пониманию интенционально-смыслового контекста творца, верифицирует его лингвостилистические ресурсы, интерпретативно перебирает конкурирующие варианты переложения ИТ и формирует свой «промежуточный переводческий язык» и принимает результирующее решение на одно-однозначный вариант перевыражения оригинала на ПЯ и его «отчуждение» в сферу читательской аудитории.

Таким образом, ГПП обслуживается ГПМС, который в свою очередь может трактоваться как выстроенный по принципу «герменевтического круга/ герменевтической спирали» и представляет собой интер-/трансдисциплинарную межъязыковую ментально-генеративную модель переводческого посредничества, реализуемая по алгоритму предпонимания, понимания, интерпретации и переводческого решения.

Предпонимание – это расширенный трансдисциплинарный предпереводческий анализ ИТ; **понимание** – это преодоление «чуждости» ИТ, усвоение его смысла, трансформация «непонятого остатка» в «понятное»; расшифровка недосказанных и невыраженных скрытых интенций автора, вживание в суть его «языковых игр» и т.д.; **интерпретация** толкуется как выработка «переводческого промежуточного языка», перебор вариантов перевода закономерных соответствий, способов перекодирования/перевыражения/переложения/пересоздания/перепорождения вторичного текста – ПТ); и, наконец, **переводческое решение** понимается как порождение окончательного результирующего «дискурсивно эквивалентного» или «прагматически адекватного» переводного/пересозданного текста, отчуждённого от переводчика в сферу читательской рефлексии.

Инновационная стратегия междисциплинарного и трансдисциплинарного опыта исследования переводческого процесса и построения современной ГПП и его переосмысления позволят учёным эффективно развивать науку о межъязыковом посредничестве достойным образом.

Соединив апории корифеев мысли Х. Ортеги-и-Гассета и М. Хайдеггера, заключим часть первую настоящей работы симуляком: преодолеть стадию «нищеты перевода» и

войти в стадию его «блеска» можно будет только тогда, когда переводческое сообщество согласится с максимой, гласящей, что успех науки во многом зависит от того, насколько она способна «на кризис своих основных понятий».

Список литературы

- Воскобойник Г.Д.* Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода. Дис. ... докт. филол. наук. (Иркутск. гос. лингвист. ун-т). Иркутск, 2004. 296 с.
- Копылов А.В.* Проблемы языкового посредничества в контексте философской герменевтики. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Мурманск, 2006. 27 с.
- Крюков А.Н.* Перевод как интерпретация (на материале переводов с восточных языков) / Проблемы переводческой интерпретации текста в трудах российских лингвистов конца 20-го – начала 21-го веков. Хрестоматия. Ереван: Лингва. 2009. С. 136-151.
- Крюков А.Н.* Межъязыковая коммуникация и проблема понимания / Сб. статей «Перевод и коммуникация». ИЯ РАН, М., 1997. С. 73-83.
- Крюков А.Н.* Методологические основы интерпретационной концепции перевода. Автореф. дисс. ... докт. филолог. наук. М.: 1989. 42 с.
- Кузнецов В.Г.* Герменевтический методологический стандарт / Словарь философских терминов. М.: ИНФРА-М, 2007. С. 110-111.
- Лоне Марк де.* Какая герменевтика требуется для перевода? // Логос, № 5-6, 2011. С. 61-71.
- Минченков А.Г.* Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб.: Антология, 2007.
- Мишуров Э.Н.* (2015а) «Герменевтический поворот» в современной теории и методологии перевода // Вестник Московского университета. Сер.22. Теория перевода. № 1, 3. 2014; № 2. 2015. С. 17-37.
- Мишуров Э.Н.* (2015б) Междисциплинарность как инновационный поворот в современном переводоведении (герменевтический аспект) // Русский язык и культура в зеркале перевода. Материалы международной научной конференции (г. Салоники, Греция, 29.04-03.05.2015). М.: Изд. Моск. ун-та, 2015. С. 426-437.
- Оболенская Ю.Л.* Художественный перевод и межкультурная коммуникация. Изд. 3-е, испр. М.: «Либроком», 2010. 264 с.
- Словарь философских терминов. М.: ИНФРА-М, 2007. 731 с.
- Сорокин Ю.А.* Интерпретативная или деятельностьная теория перевода? / http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/3-1.html (21.06.13). 7 с.
- Тисельтон Э.* Герменевтика. Черкассы: Коллоквиум, 2011. 430 с.

Нагорный И.А.
Белгородский государственный
национальный исследовательский университет
г. Белгород (Россия)

Nagornyy I.
Belgorod State National Research University
Belgorod (Russia)

***ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РУССКИХ ЧАСТИЦ КАК
ИНСТРУМЕНТАРИЕВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ⁴⁶***

***PRAGMATIC FUNCTIONS OF RUSSIAN PARTICLES AS TOOLS OF
INTERCULTURAL COMMUNICATION***

Статья посвящена анализу функциональных параметров русских частиц как инструментариев межкультурной коммуникации. Анализируются прагматические функции частиц различных семантических групп, устанавливаются особенности репрезентации частицами точки зрения говорящего на событие. В аспекте развития коммуникативной перспективы диалога описываются различные логико-семиотические и диктумно-модусные характеристики частиц как продуктивных языковых средств донесения мнения говорящего до адресата.

The article is devoted to the analysis of functional parameters of Russian particles as tools for intercultural communication. Examines the pragmatic functions of particles of different semantic groups, are peculiarities of representation of the particles point of view of the speaker at the event. In the aspect of development of communicative perspectives of dialogue describes the various logical-semiotic and dictum-modus characteristics of particles as a productive linguistic means of conveying the views of the speaker to the addressee.

Ключевые слова: частицы, прагматика, функции, мыслительная операция, диктум; модус, квалификация, говорящий, адресат, точка зрения.

Key words: particles, pragmatics, function, mental operation, dictum; modus, qualification, the speaker, the addressee, the point of view.

Интерес к прагматическим функциям частиц, в том числе на уровне межкультурной коммуникации, обусловлен ярким несоответствием между фактически нулевым структурно-модельным статусом частицы как служебного слова, с одной стороны, и усиленным информационно-прагматическим статусом частицы в речевой сфере, – с другой. Структурная факультативность, грамматикализованность значения не является препятствием для функционирования частицы как прагматически ёмкого речевого знака, выполняющего в коммуникативном пространстве целый комплекс разноаспектных функций. Проведённый анализ показывает, что частицы всегда прагматически сориентированы, выполняют важные коммуникативные функции в дискурсивной сфере, актуализируют в диалоге ценные для говорящего квалификативные смыслы. Функциональный подход при исследовании частиц представляется, таким

⁴⁶Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-04-00196.

образом, продуктивным и предполагает как одно из условий предпринимаемого описания ориентацию на роль частицы в процессе коммуникации.

Русские частицы – грамматический разряд служебных элементов языковой системы. Являясь обслуживающим классом слов, частицы выступают как грамматически вспомогательные компоненты в структуре предложения. Они не обладают характеристиками структурообразующих средств, не проявляют себя как модельные элементы конструкции. При этом частицы в речевом диалоге отражают точку зрения говорящего, репрезентируют взгляд автора сообщения на события в аспекте его квалификации, оценки, вводят в речевое высказывание важные для говорящего смыслы предположения, сомнения, кажимости, колебания, восторга, уныния и т.д. Данные смыслы – рефлекторы авторского взгляда на действительность, попытка говорящего донести до адресата прагматически ценную информацию о событии.

В лингвистике предпринимались неоднократные попытки описания семантических характеристик, морфологических свойств и исторических свойств частиц [Николаева, 1985; Стародумова, 1997]. Интерес учёных к частицам не случаен. Русские частицы являются одним из наиболее востребованных в активном речевом процессе класс слов, они продуктивны в повседневном языке общения, речевая сфера насыщена частицами, велика прагматическая составляющая, актуализируемая частицами в процессе коммуникации. Прагматическая функция характерна для частиц фактически всех основных семантических разрядов, конкретное же проявление функционально-коммуникативных характеристик частиц применительно к семантическим разрядам дифференцируется. Межъязыковая коммуникативная сфера в этом плане – яркий показатель специфики функционирования частиц. Наиболее активно в данной сфере, по нашим наблюдениям, проявляют себя смысловые частицы.

При реализации прагматической функции в речи коммуникантов смысловые ограничительные частицы *лишь*, *только*, *только лишь*, *всего-навсего*, *исключительно*, *просто* активно применяются говорящим для локализации собственного мнения на каком-либо событийном компоненте, актуализируя субъективно-авторский взгляд в выделительно-ограничительном аспекте и сужая таким образом семантическое пространство взаимодействующего с частицей компонента: *Это **только** цветочки, ягодки будут впереди (погов.)*; *Без **такой** заинтересованности далеко не пойдёшь* (газетн. текст); *Хорошо можно делать **всего-навсего** одно дело* (газетн. текст); *Осталось **лишь** немного – суметь с ней познакомиться* (газетн. текст).

Смысловые частицы *просто*, *даже*, *прямо*, *ещё*, *определённо*, *положительно* на уровне речевого диалога работают как элементы иллокутивного характера, фокусирующие авторский квалификативный взгляд на событии: *Можно **даже** предаться*

маленьким радостям жизни (журн. текст); – *Выбирайте, что будем делать прямо сейчас* (М. Хуторной); *Хорошо, что появился ещё один день и ещё один повод* (С. Ткачева); **Просто я узнал что-то, что мне не понравилось** (газетн. текст).

Функциональная коммуникативная нагрузка смысловых указательных частиц *вот, вон, во, вот как, это* – локализация авторского взгляда в событийном физическом или ментальном пространстве с одновременной актуализацией ведущей коммуникативной роли говорящего, «приглашающего следовать» за собой адресата-коммуниканта в том или ином видении ситуации автором высказывания: – **Вот тот человек, видишь?** (газетн. текст); **Вон сколько проблем с ним** (газетн. текст); – *Царь-бык, или пастух-царь, это как угодно* (А. Ясова).

Прагматическая функция частиц *как раз, именно, чуть не, равно, приблизительно* сориентирована определительно-уточняющие характеристики сообщаемого: *Мы прошли приблизительно пять километров* (журн. текст); *Меня же больше всего в тот момент заинтересовала именно вода* (О. Баринев).

Ярко проявляет себя при выполнении рассматриваемой функции группа эмоционально-экспрессивных частиц: *куда, куда уж, даже, же, ведь, эх, ишь, как, ну и, что за, все, все-таки, вот так, где уж*. Данные частицы вводят в текстовое пространство авторские эмоции и чувства – удивление, восхищение, радость, грусть, уныние, восторг, воодушевление, разочарование и им подобные. При экспликации автором в тексте оценочно-выразительных смыслов может иметь место экспрессивизация эмоций, что, несомненно, оказывает влияние на усиление выразительности текста: – **Как! Разве к тебе это не относится?** (К. Симонов); – **Что за прелестный день сегодня!** (В. Шукшин); – **Вот так случай! А я и не предполагал, что может так быть** (журн. текст).

Прагматическая функция модальных частиц в процессе коммуникации сфокусирована на модализационных параметрах диалога. Модальные частицы *как бы, чай, авось, небось, никак, поди, что ли, едва ли, вряд ли, едва ли не, вряд ли не, чуть ли не, разве, неужели, неужто, мол, дескать, якобы, де* выражают авторское отношение к достоверности сообщаемого, реализуя в речевой сфере целый комплекс прагматически обусловленных авторских квалификативных смыслов. Это следующие смыслы:

а) предположение (– **Ужель** бывшее как отрада Мне ныне помнится в тиши? (К. Павлова); – *Вот сегодня-то я и не приду. – Уж будто!* (В. Шукшин); *Авось, бог даст, полегчает маленько* (И. Бунин));

б) сомнение (– *Я вернусь еще. – Вряд ли* (А. Толстой); – *Что, собрались уж? – Вроде как* (К. Чуковский); *Раздосадованный Пётр Данилыч порывисто нахлобучил шапку и оцупью выбрался на улицу... – Наверяд ли, – уныло долетел до него гнилой голос человечка* (В. Шишков));

в) возможность (– *Авось-либо* позволит он мне со временем искать стороны мне по сердцу (А. Пушкин); – *Уж не твой ли* полковник подоспел? (А. Пушкин));

г) вероятность (– *Дай бог мне зашибить* деньгу, тогда *авось* тебя выручу (А. Пушкин); – *Мы – дескать* ихние, а мы искони Ваши, – и отроду того не слыхивали (А. Пушкин));

д) кажимость (– *Да, так мне кажется. Чай*, из окна славно смотреть (А. Иванов); *Авось* дождь затихнет (журн. текст));

е) избыточность (*Онегин сохнет, и едва ли* уж нечаянно страдает (А. Пушкин); *Онеда ли не* единственный в своем роде уникам (газетн. текст));

е) эвиденциальности (*А мы все продолжали говорить об этом якобы* важном для нас случае (журн. текст); *Я слышал, что теперь, дескать*, можно получить в течение недели все интересующие вас сведения (газетн. текст); *Это якобы* и натолкнуло его на мысль о будущем полёте (А. Казанцев)).

Кроме прагматической функции, частицы, будучи продуктивным инструментом репрезентации авторского взгляда на действительность и донесения мнения говорящего до адресата, выполняют в тексте и ряд других важных коммуникативных функций.

Например, интерес к знаковым функциям частиц в тексте обусловлен тем, что семиотические теории, как правило, сосредоточены либо на описании знаковой системы языка в целом, либо на описании знаков понятийных, на языковом уровне представленных знаменательными словами [Солнцев, 1971; Степанов, 1998]. Частицы как знаки фактически не описаны в лингвистике, так как за ними признается лишь уточняющая роль служебного языкового элемента. Однако это не совсем так. Частицы, например, модальные, вводятся говорящим в смысловое и структурное пространство диалога как знаки, определённые авторской целью: некая мыслительная операция субъекта фиксируется таким образом в коммуникативном процессе. Частица в этом случае – одно из средств номинации ментальных действий говорящего, поскольку обозначенными могут считаться не только предметы или явления, но также и те связи и отношения, в которых предметы или явления находятся друг по отношению к другу, а также по отношению к говорящему и адресату. Будучи коммуникативно сориентированными, русские частицы могут быть охарактеризованы как служебные знаки, при помощи которых говорящий актуально соотносит описываемое текстовое событие к обозначаемой ситуации в координатах «я – здесь – сейчас». При этом частица, как и любой знак, обладает соответствующими семиотическими свойствами [Нагорный, 1998, с. 12-57].

Исследование логических функций русских частиц в речевой сфере заставляет признать факт, что при помощи, например, модальной частицы – субъективного квалификатора – нейтральное логическое суждение переводится говорящим в разряд

модализованных или оценочных. Модализованное суждение, выраженное в предложении с частицей, соотносится говорящим с параметрами категорий возможности и вероятности. Это попытка автора высказывания установить, насколько более обоснованной является вероятность проявления одного события по отношению к вероятности осуществления другого события. При этом нужно иметь в виду, что одна и та же модальная частица в различных коммуникативных актах может фиксировать разную степень вероятности сообщаемого с позиции автора высказывания. Цель говорящего при введении в текст модального квалификатора заключается в обозначении не конкретной степени вероятности, а самого факта вероятности как отражения авторского взгляда на сообщаемое. Это служит основой того, что русские модальные частицы способны фиксировать в тексте особую разновидность суждений – имплицитные [Галкина-Федорук, 1958]. Форма выражения данных суждения – модально-ответные высказывания, весьма продуктивные в речевом диалоге: – *Еще узнаете. – Вряд ли* (В. Головачев); – *А не ведёт ли нейтринная акупунктура к поражению психики? – Вряд ли* (А. и Б. Стругацкие); – *А здесь может быть разумная жизнь? – спросила Салли. – Вряд ли* (К. Булычев); *Следователь подумал. – Едва ли...* (А. Платонов); *Еще почувют, что я здесь, что с ума схожу по Бригите, и доложат ей... Да нет, **вряд ли*** (А. Дмитрук). Способность модальных частиц фиксировать имплицитное суждение является их важной функцией в языке. В этом аспекте данные модальные квалификаторы должны быть определены в том числе как коммуникативные структурообразующие средства.

Прагматические функции частиц обусловлены яркой субъективностью высказываний с данными элементами, их коммуникативной выразительностью, яркой репрезентативностью авторской точки зрения, намеренной актуализацией позиции говорящего. Исследование речевых высказываний с частицами убеждает, что последние достаточно сильно трансформируют смысловое поле речевого диалога субъективно-авторскими характеристиками, выступая в роли уже семантически обязательных и прагматически ценных компонентов коммуникативной структуры. Смыслы, вводимые при помощи частиц в речевую сферу, существенно конкретизируют конструктивные смыслы предложений, соотносят общий предложенческий смысл с факторами говорящего и адресата, проявляют оценочно-квалификативную позицию субъекта. Данные смыслы, несомненно, важны для общего коммуникативного пространства диалога, так как выражают авторство высказывания через репрезентируемую позицию говорящего: – *И ваша такова последняя черта, Что, **чай**, ко всякому дверь будет заперта* (А. Грибоедов); – *Дни-то и часы все те же **как будто** остались; а время-то, за наши грехи, всё короче делается* (А. Островский); *Красно солнце отвечало: – Я царевны не видало. Знать, её в*

живых уж нет. Разве *месяц, мой сосед, Где-нибудь её да встретил, Или след её заметил* (А. Пушкин); – *Одна софа, небось, рублей четыреста стоит* (А. Чехов).

С проблемой исследования прагматической функции частиц соотносится проблема диктума и модуса. Последние в теории семантического синтаксиса характеризуются как противопоставленные друг другу смысловые образования [Шмелева, 1988]. Тем не менее, они не чужды друг другу в едином смысловом пространстве высказывания. Взаимообусловленность диктума и модуса как объективного и субъективного слоев смысла закономерна, что наглядно подтверждается при семантическом анализе высказываний с частицами. Такие высказывания интересны в том плане, что в них зафиксирован в действии процесс снятия четкой противопоставленности диктума и модуса. В высказываниях с частицами, функционирующих в речевой сфере, диктум и модус активно притягиваются друг к другу, представляя синтез двух единств. Диктум как совокупность базовых пропозитивных и пресуппозитивных предложенческих смыслов [Cooper, 1974] при помощи частицы сближается с модусом, используется для нужд модуса, в результате чего субъективные смыслы внедряются в объективную часть общепредложенческого смысла, усложняя его смысловую структуру и проявляя таким образом точку зрения говорящего. При этом частицы не только актуализируют каскад субъективно-модусных смыслов (кваликативных, оценочных, эмотивных, экспрессивных), но и актуализируют смысловые поля элементов диктума посредством трансформации семантических полей пропозитивно значимых компонентов: – *Авось, о Шиболет народный Тебе б я оду посвятил* (А.Пушкин); – *Не может, чай, дождаться, Когда Любимовы родные все свалятся* (А. Грибоедов); *Будто бы в некоем царстве живёт артистка* (М. Булгаков); – *Вряд ли вы вернётесь* (В. Головачев). Конечно же, частицы в первую очередь – модусные элементы, проявляющие в коммуникативном пространстве субъективно-авторские характеристики. Именно частицы являются инструментарием выражения модусных категорий – модальности, квалификации, оценочности. Данные смыслы характеризуются как динамичная, саморазвивающаяся система, отвечающая требованиям процесса коммуникации и предназначенная для решения говорящим его речевой задачи.

Специфика функционирования частиц в коммуникативном пространстве обусловлена тем, что слово в языке многофункционально. Слово, в том числе и служебное, выполняет в тексте целый комплекс функций, соотнесенных как со значением слова, так и с той ролью, которая отводится слову в предложении как средстве формирования, выражения и сообщения мысли. Функциональный подход к анализу русских частиц основывается на том, что последние являются носителями комплекса

функций, отражающих различные прагматические аспекты отношения говорящего к действительности и к описываемому событию. Функциональный анализ в этом случае помогает выявить то, с какой целью и каким образом говорящий квалифицирует событие при помощи грамматически служебного, но прагматически ценного элемента – частицы. Это необходимо иметь в виду, так как выносимые на обсуждение проблемы составляют область антропоцентрической сущности языка, где каждый элемент является коммуникативно и прагматически значимым.

В итоге отметим, что намеченные в статье вопросы являются, на наш взгляд, перспективными для исследования, поскольку связывают формально-грамматический аспект изучения служебных слов с прагматическим и функционально-коммуникативными аспектами. Разработка данных аспектов позволит глубже проникнуть в специфику класса русских частиц, точнее осмыслить диктумно-модусную организацию предложений с частицами, описать в действии процесс снятия чёткой противопоставленности диктума и модуса. Актуализация заявленных проблем видится нам полезной для исследования особенностей межкультурной коммуникации, поскольку решение данных проблем объясняет суть важных коммуникативно-прагматических, логических и семиотических аспектов функционирования частиц на речевом уровне.

Список литературы

- Галкина-Федорук Е.М.* Безличные предложения в современном русском языке / Е.М. Галкина-Федорук. М.: МГУ, 1958. 332 с.
- Нагорный И.А.* Выражение предикативности в предложениях с модально-персуазивными частицами / И.А. Нагорный. Барнаул: Издательство БГПУ, 1998. 131 с.
- Николаева Т.М.* Функции частиц в высказывании: На материале славянских языков / Т.М. Николаева. М.: Наука, 1985. 169 с.
- Солнцев В.М.* Язык как системно-структурное образование / В.М. Солнцев. М.: Наука, 1971. 294 с.
- Стародумова Е.А.* Русские частицы / Е.А. Стародумова. Владивосток: Издательство ДГУ, 1997. 68 с.
- Степанов Ю.С.* Язык и метод. К современной философии языка / Ю.С. Степанов. М.: Языки русской культуры, 1998. 784 с.
- Шмелева Т.В.* Семантический синтаксис / Т.В. Шмелева. Красноярск: Издательство КГУ, 1988. 54 с.
- Cooper, D.* Presupposition / David Cooper // *Janualinguarum. Series minor.* 203. The Hague – Paris, Mouton, 1974. 130 p.

Обухова Т.М.
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Obukhova T.
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

***ИГРАТЬ ИЛИ НЕ ИГРАТЬ: ОБЗОР НАСТОЛЬНЫХ ИГР
ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(ЛЕКСИКО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)***

***TO PLAY OR NOT TO PLAY: TABLE GAMES
ON LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(LEXICAL AND COMMUNICATIVE ASPECT)***

Статья представляет собой обзор интерактивных настольных игр, направленных на выработку и закрепление лексико-коммуникативных навыков учащихся. Настольные игры – наиболее простой способ вовлечь учащихся в устную коммуникацию и повысить мотивацию к изучению русского языка. Представленные игры способны сформировать языковые и речевые умения и навыки, обучить умению общаться в стране изучаемого языка и способствовать запоминанию речевого материала. Кроме того, в статье даны методические рекомендации по использованию предложенных игр на занятиях по русскому языку как иностранному.

Основной целью исследования является теоретическое обоснование необходимости использования интерактивных игровых форм занятий при обучении языку русскому языку как иностранному и выявление эффективности их применения на практике.

Статья может представлять интерес для преподавателей русского языка как иностранного в частности и преподавателей иностранных языков вообще, поскольку обучает творческому планированию, разработке и включению дополнительных подготовительных упражнений, а также разработке и проведению занятий в интерактивной форме, которая включает в том числе игровые технологии.

The article presents a review of the interactive board games, aimed at developing and strengthening the lexical and communicative skills of students. Table games is the easiest way to engage students in verbal communication and to increase their motivation to study the Russian language. Considered games can develop language and speech skills, learn how to communicate in the target language country and facilitate to memorize a speech material. In addition the article presents methodical recommendations on their use at the lessons of Russian as a foreign language.

The purpose of the research is to justify applying of interactive gaming activities in teaching Russian as a foreign language and to reveal its effectiveness in practice.

The article teaches creative planning, development and inclusion of the additional preparatory exercises, as well as the development and implementation of activities in interactive forms. The article may be of interest of teachers of Russian as a foreign language in particular, and foreign language teachers in general.

Ключевые слова: русский как иностранный, интерактивные технологии, методические рекомендации, игровые коммуникативные задания, игровые лексические задания, настольные игры, культурно-речевая адаптация

Key words: Russian as a foreign language, interactive technologies, guidelines, gaming communicative tasks, gaming lexical tasks, table games, cultural-communicative adaptation

Обучение устной речи – наиболее трудная задача на занятиях по иностранному языку. Чтобы учащиеся начали говорить на изучаемом языке, нужно создать условия для

раскрытия коммуникативной функции языка, что позволит приблизить процесс обучения к условиям реального общения. В реальной разговорной практике существует несколько важных мотиваций: узнать новую важную информацию, возможность выразить собственную мысль, узнать мнение собеседника. На пути данных мотиваций и их воплощения в реальную речь стоит множество препятствий. Например, отсутствие разнообразия в заданиях, нечётко сформулированные задания, скудность выразительных средств на данном этапе изучения языка, неактуальность лексического материала или особенности характера учащегося.

Подобные препятствия можно устранить с помощью игровых заданий, в частности с помощью настольных игр, обзор которых представлен в данной статье. Оказавшись в условиях стресса, участник игровой деятельности быстрее находит нужные слова, проявляет выдумку и красноречие. Таким образом, игра делает обучение намного эффективнее, активизирует мыслительную деятельность учащихся, помогает избавиться от языкового барьера, перевести большой процент лексических единиц из разряда пассивных в активные и сделать процесс обучения привлекательным и интересным.

Крупнейший знаток в этой области Д. Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения [Эльконин, 2012, с. 131]. Перечисленные функции делают игру мощным стимулом к овладению языком. Кроме того, игра универсальна ещё и в том смысле, что её (в разных видах и формах) можно применять на любом этапе обучения (как с начинающими, так и с владеющими материалом на достаточно высоком уровне) и с любыми возрастными категориями учащихся.

Надо заметить, что платные курсы и школы иностранных языков давно и активно используют игры вообще и настольные игры в частности в процессе обучения. Однако в университетских аудиториях они встречаются не часто. Это связано с целым рядом причин: во-первых, «долгая и кропотливая разработка игр, требующая от преподавателя не только тщательной проработки изучаемого материала, но и хорошо развитых оформительских навыков, умения адаптировать настольные игры, используя подручные материалы и компьютерные технологии» [Крупина, 2014, с. 127], во-вторых, высокая стоимость готовых настольных игр и, как следствие, их низкая доступность, и в-третьих, некоторые игры можно купить в розничных магазинах крупных городов, что тоже говорит не в пользу доступности полезных развлечений.

Оговорим, что все правила рекомендуемых игр являются адаптированной для иностранных учащихся версией, отличающейся от оригинального замысла создателей.

Настольная игра «Бла-бла кубики» (или «Кубики истории») - это незаменимая игра для изучающих иностранный язык. Данная игра создаёт психологическую готовность учащихся к речевому общению и даёт студентам возможность оценить себя на фоне других, создаёт атмосферу здорового соревнования, благодаря чему мобилизуется творческий потенциал учащихся. Кроме того, важным достоинством игры является возможность её использования на любом этапе изучения языка, начиная с элементарного уровня (А 1).

В игре девять игральных кубиков с рисунками, причём на каждой грани кубиков свой рисунок. По правилам, игрокам предлагается составить историю, в которую будут включены все выпавшие изображения. В игре «Бла-бла кубики» российского производства содержатся следующие изображения: лампа, кошка, собака, кроссовок, книга, стул гитара, часы, телефон, значок доллара США и т. д. При этом преподаватель может создать свою версию игры – усложнённую или облегченную. Например, уменьшить количество изображений, а вместо истории придумать не связанные логически предложения, содержащие то или иное изображение. Или же предложить студентам использовать близкие по контексту к картинке слова. Например, слово «телефон» может быть заменено словами «звонить», «номер», «набирать» и т. п.



Российскую версию игр можно дополнить кубиками английского производства «Rory's story cubes». Правила аналогичны, разница лишь в изображениях. Кроме того, зарубежная версия содержит кубики, объединённые тематически (путешествия, медицина, спорт и т. д.), благодаря чему преподаватель может использовать игру в соответствии с изучаемым лексическим материалом. Особенно интересной данная игра становится, если смешать кубики из разных коробок.

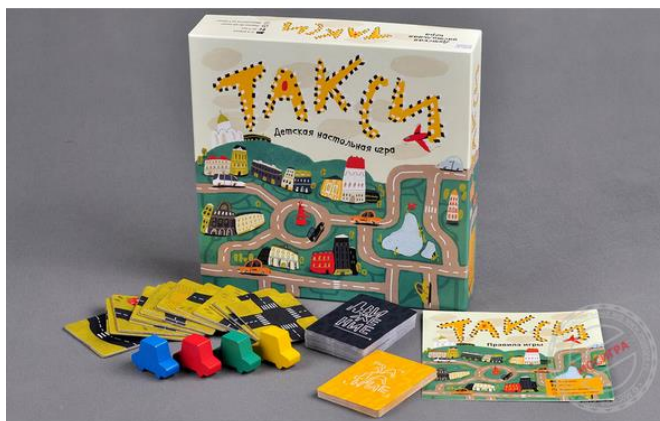
Отдельного внимания заслуживает версия «Rory's story cubes. Actions», поскольку все изображения представляют собой действия. Таким образом, студентам требуется использовать в рассказе не только имена существительные, но и представленные на гранях кубика сказуемые.

Похожий принцип имеет настольная игра «Creazilla. Геометрия». В коробке даны карточки, на каждой из которых по шесть идентичных геометрических фигур (окружность, треугольник, прямоугольник и т. д.). Учащимся предлагается дорисовать из каждой фигуры картинку, а затем объединить шесть картинок в логически связанный рассказ. Задание можно упростить, заранее объяснив предназначение картинок. Тогда студент сможет рисовать, опираясь на общий сюжет.



Крайне полезной для развития коммуникативных способностей учащихся и повторения глаголов движения станет игра «Такси». Смысл игры прост: доехать на такси по игровому полю из точки А в точку В. При этом за словом «доехать» скрываются все словоформы глаголов движения «ехать» – «ездить». Один из студентов выступает в роли таксиста, он должен выполнять все действия, о которых его просит второй студент – пассажир. Остальные студенты могут следить за процессом, находить и исправлять ошибки. Перед игрой необходимо прочитать несколько диалогов, дающих представление о речевом общении в такси («Остановите здесь, пожалуйста!», «Давайте не поедем мимо цирка, там сейчас пробка», «Поверните налево, так быстрее», «Сейчас мы переедем мост, а потом нам нужно будет заехать на пять минут в магазин игрушек» и т. п.). По пути учащимся встретится зоопарк, парк аттракционов, школа, вокзал, аэропорт, река, жилой квартал, магазин игрушек и кафе. Остальные элементы игры (пробки, ремонт дороги, срочный ремонт обуви и т. п.) зависят от конкретных целей учебного занятия и отведённого на игру времени. Таким образом, студенты смогут закрепить грамматические знания и активировать коммуникативные навыки в новой сфере.

Коммуникативная настольная игра «Когда в последний раз...» подойдёт для студентов, знающих русский язык на продвинутом уровне. Игра направлена на сплочение коллектива и на развитие навыков общения. В процессе игры участники смогут проверить то, как они знают друг друга, а также узнать много нового о своих соперниках.



На карточках с заданиями содержатся вопросы типа: «Когда в последний раз ты покупал что-нибудь в киоске?», «Когда в последний раз ты надевал наушники?», «Когда в последний раз ты открывал консервную банку?», «Когда в последний раз ты подмигивал?», «Когда в последний раз ты читал книгу?» и т.д. Идея игры в том, что каждый игрок отвечает на вопрос, начинающийся «Когда в последний раз...», а его соперники пытаются угадать или вычислить ответ. Чем ближе игрок к правильному ответу, тем больше очков он получает.

Лексико-коммуникативная игра «Alias», имея гибкие правила, способна увеличить количество выразительных средств учащегося, внести разнообразие в учебный процесс, потренировать память. Задача игроков – доставать карточки со словами и на время объяснять их без использования однокоренных слов. Например, если вам попадётся слово «соковыжималка», то нельзя говорить «устройство для приготовления сока», но можно: «в ней готовят свежий напиток из фруктов и овощей» или «такая вещь, которая в комнате у моего соседа по общежитию, он готовит напиток из апельсинов каждое утро». Модификация игры зависит от целей занятия, уровня подготовки учащихся и запланированного на игру времени.

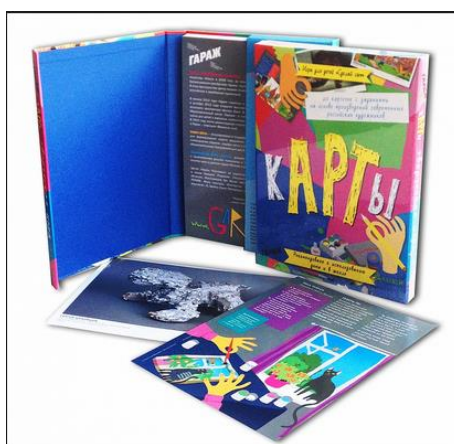
Более простая версия игры называется «Alias Junior». Помимо слов, на карточках даны изображения, что существенно облегчает задачу учащегося и позволяет усвоить новые лексические единицы. Усложнённые правила имеет настольная игра «Скажи иначе»: на карточке дано не только слово, которое нужно объяснить, но и пять слов, которые нельзя использовать при объяснении. К примеру, нужно объяснить слово «аромат», не используя при этом слова: «духи», «нос», «запах», «обоняние», «цветы».



Игра-лото «Поговорки – цветочки, пословицы – ягодки» рассчитана на развитие речи, на расширение кругозора, а также знакомит с фольклором, что является неотъемлемой частью лингвострановедческой компетенции. В ходе игры надо не просто найти вторую часть известной пословицы, но и объяснить её смысл и привести пример из своего жизненного опыта.

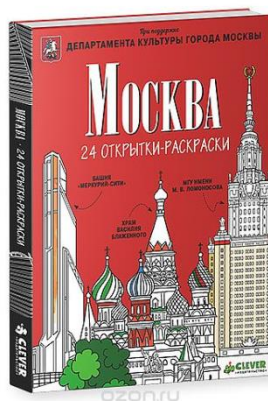
Творческая коммуникативная игра «Карты» может быть эффективной при изучении тем, связанных с творчеством и искусством, а также при изучении описания как функционально-смыслового типа текста на продвинутом этапе изучения русского языка и отработке навыков монологической речи. Учащимся предлагается словесно изобразить одно из двадцати произведений современных российских художников, используя пройденную лексику. Игру можно превратить в ролевую, если учащимся раздать роли художников, коллекционеров, меценатов, директоров музеев или посетителей выставки.

Стоит отметить, что игра «Карты», помимо отработки речевых навыков, знакомит иностранных студентов с миром современного российского искусства, то есть несёт страноведческую информацию, без которой невозможно представить специалиста в области межкультурной коммуникации.



Лингвострановедческой и одновременно коммуникативной «игрой», созданной при поддержке департамента культуры г. Москвы, являются открытки с видами столицы «Москва». Студент, во-первых, знакомится с достопримечательностями города, во-

вторых, учащемуся нужно подписать открытку, правильно указав адрес получателя, и наконец, отнести её на почту, купить марку и отправить. Таким образом, игра ставит студента в ситуацию реального общения, чего не могут предложить остальные игры. А если предложить студенту сделать фотографию места, изображённого на открытке, то задание получится вдвойне увлекательным. Письма студенты могут отправлять как друг другу, так и преподавателю. Необходимо также проследить, чтобы на все письма был получен ответ, чтобы поддержать мотивацию к изучению языка и культуры.



Лексические игры «Слово-серебро», «Ах, слова, слова, слова...», «Назови одним словом», «Каким бывает день?» и «Игра слов» помогут в формировании навыков звуко-буквенного анализа слова, в развитии логического и образного мышления, зрительной памяти, внимания, познакомят с пословицами, фразеологизмами, обобщающими понятиями, изографами, омонимами и омографами, обогатят словарный запас, позволят повторить способы сочетаемости прилагательных с существительными.

Крайне полезной игрой на лексическую сочетаемость прилагательных и существительных является настольная игра «Мягкий знак». Учащимся предлагается подобрать как можно больше существительных к предложенному прилагательному. Например, что может быть мягким? Рука, подушка, карандаш, буква алфавита, посадка и т. д. В этой игре собраны различные свойства, качества и характеристики предметов и объектов: липкий, длинный, колючий, тяжёлый, кожаный, бумажный, разноцветный, полосатый, пустой, мокрый и др. Все прилагательные сопровождаются картинками, поэтому игра способствует быстрому и эффективному запоминанию новых словарных единиц. В зависимости от уровня подготовки учащихся преподаватель может заранее отобрать слова, необходимые для конкретного занятия.



Лексическая игра «Антошки» рассчитана на повторение и изучение антонимов. Варианты игры зависят от уровня владения языком и лексической темы занятия. Некоторые антонимы, встречающиеся в игре: альтруист – эгоист, бедняк – богач, польза – вред, чистота – грязь, смех – плач, потолок – пол, день – ночь, тишина – шум и т. д.

К примеру, одна из облегчённых версий игры может выглядеть таким образом: преподаватель последовательно открывает по одной карте из колоды и выкладывает их рядами на стол. На карте даны слово и иллюстрация к нему. Задача учащихся – находить среди открывающихся карт пары антонимов. Участник, первым назвавший пару антонимов (из тех, что лежат на столе), забирает эти карты себе. Игра завершается с окончанием карт. Выигрывает студент, набравший наибольшее количество карт. Далее преподаватель может попросить составить диалог с отдельными картами, что сделает игру базой для речевого общения.

Подбирать антонимы и развивать связную речь также учат настольные игры «Слова наоборот», «Противоположности» и «Подходит – не подходит».



Настольная игра «Кем быть?» может быть применена при изучении лексической темы «Профессии». В игру входят иллюстрированные карточки с профессиями (балерина, тамада, тренер, курьер, прокурор, почтальон, режиссёр, врач, переводчик и др.), а также карточки-умения, содержащие подобные надписи: «я умею внимательно слушать», «я могу найти любую информацию в интернете», «я быстро набираю текст на клавиатуре», «я люблю мыть посуду», «у меня грамотная речь» и т. п.

Помимо этого игра «Кем быть?» может стать и ролевой, преследующей цель развить навыки реального общения, например, для прохождения собеседования. Для этого преподаватель, выступающий в роли работодателя, выкладывает на стол три карточки-профессии. За эти профессии будут бороться студенты-соискатели, по результатам собеседования нужно сделать выбор в пользу одного из кандидатов. Кандидаты готовят свою речь, используя соответствующие карточки-умения. Победитель, получивший вакансию, становится следующим работодателем и выкладывает новый набор карточек. Таким образом, студенты смогут примерить на себя роли всех участников процесса трудоустройства.



Опыт использования автором настольных игр позволяет сделать вывод о заметном развитии языковых и речевых навыков учащихся в непринуждённой обстановке. Это говорит в пользу эффективности применения игровых форм занятий при обучении иностранных студентов русскому языку.

Список литературы

- Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
- Егорова Л.М.* Нетрадиционные формы урока – один из способов повышения интереса к предмету // Иностранные языки в школе. М., 1991. № 3. С. 46 – 48.
- Калимулина О.В.* Ролевые игры в обучении диалогической речи // Иностранные языки в школе. М., 2003. № 3. С. 49 – 51.
- Крупина Е.С.* Из опыта использования настольных игр в обучении иностранным языкам в Санкт-Петербургском университете МВД России // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. Выпуск 202. СПб.: ФГБОУ высшего профессионального образования «СПбГУКИ», 2014. С. 127 – 131.
- Сайбель И.Ф.* Обобщение педагогического опыта. Игровые формы преподавания иностранного языка как путь формирования творческой личности [Электронный ресурс] / И.Ф. Сайбель. – 2011. – Режим доступа: kruo.edusite.ru/DswMedia/208-44.doc
- Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. М.: Книга по требованию, 2012. 228 с.

Плес М.
Ягеллонский Университет
г. Краков (Польша)

Ples M.
Jagiellonian University
Crakow (Poland)

***МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ ПРОГРАММАХ
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ***

***INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EUROPEAN PROGRAMMES OF NON-
FORMAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE***

Тема межкультурной коммуникации во времена текущей современности с каждым годом становится все более актуальной. Особенно молодёжь стремится к развитию межкультурной компетенции, которая становится все более необходимой не только в личной, но и в профессиональной жизни. Навыки межкультурной коммуникации сложно развивать в рамках формального, формализованного образования, но существует ряд программ, поддерживающих неформальное образование. В статье представлено определение неформального образования и примеры его применения программами Европейской Комиссии и Совета Европы, которые были созданы для продвижения мобильности молодежи, активной гражданской позиции, межкультурной коммуникации и взаимопонимания.

The topic of intercultural communication in times of «liquid modernity» each year becomes more and more significant. Especially the youth are committed to the development of intercultural competence, which becomes necessary, not only in private but also in professional life. Intercultural communication skills are difficult to develop through formal education, however there are numbers of programs that support non-formal education. The article presents a definition of non-formal education and examples of its usage by the European Commission and the Council of Europe, which have been created programmes in order to promote the mobility of young people, active citizenship, intercultural communication and mutual understanding between representatives of different countries.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, неформальное образование, продвижение мобильности молодежи.

Key words: intercultural communication, non-formal education, to promote the mobility of young people.

*«Скажи мне – и я забуду,
покажи мне – и я запомню,
вовлеки меня – и я научусь»
Конфуций*

За последние десятилетия межкультурная коммуникация стала самостоятельной научной дисциплиной, которая быстро развивается и привлекает всё большее количество представителей разных наук: социологов, лингвистов, историков, этнографов, этнопсихологов, психологов, лингвистов, культурологов, педагогов. Тема межкультурной коммуникации с каждым годом становится все более актуальной. Человек XXI века подвержен воздействию других культур постоянно: на работе, в школе, на каникулах, в СМИ. Он сильнее, чем когда либо прежде, нуждается в понимании представителей других

культур как личном, так и в профессиональном пространстве. Общество риска⁴⁷ ожидает многого, особенно от молодёжи, которая все чаще теряется в море возможностей, которые преподносит современный мир. Эпоха «текущей современности»⁴⁸, непостоянности, гибкости, где наблюдается свобода от различных границ и условий и в которой с одной стороны правит массовый масштаб, а с другой индивидуальная ответственность за собственную судьбу влияет на позиции молодых людей, которые знают, что все меняется очень быстро, но навыки, которые они развивают в течение всей своей жизни, остаются. Особенно навыки межкультурной коммуникации стали существенным в получении престижной работы. Знание иностранного языка недостаточно. Необходимым становится умение общения и понимания культурного контекста.

Навыки межкультурной коммуникации сложно развивать в рамках формального, формализованного образования. В Польше теорию межкультурной коммуникации учат лишь студенты гуманитарных направлений, хотя нуждается в ней большинство молодых людей. Парадокс заключается в том, что именно выпускники технических направлений чаще всего работают в межкультурных коллективах. В вузах отсутствует практика. Учителя пытаются обучать межкультурной коммуникации во время занятия по иностранному языку с разным успехом.

В настоящее время, одним из вариантов успешного обучения межкультурной коммуникации является так называемое неформальное образование, которое является скорее общественным, а иногда частым и поэтому его программы реализуются чаще всего неправительственными организациями и частным бизнесом.

Определение «неформального образования» находятся в документах Совета Европы. Понимается оно как «любая организованная вне формального образования образовательную деятельность, дополняющая формальное образование»⁴⁹. Главные задачи неформального образования заключаются в «освоении умений и навыков необходимых для социально и экономически активного гражданина страны»⁵⁰. Эта цель неотлучно связана с умением общаться с представителями других культур.

Неформальное образование способствует развитию знаний, навыков и отношений к чему либо. Равновесие этих трёх компонентов влияет на формирование черт активного,

⁴⁷Термин предложен У. Бекон и А. Гидденсом, на определение современного общества.

⁴⁸Термин предложен З. Бауманом, который подчеркивает неопределенность и непостоянность современного общества.

⁴⁹Загорюлько Р.В., Кунцевич З.С., *Неформальное образование в современном образовательном пространстве*, 2012 г. с. 82

<http://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/4297/v12n3p80.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, доступ 10.10.2015

⁵⁰Мацкевич В. В., Мацкевич С. А., Водолажская Т. *Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения*, Адукатар: [журн. неформальн. образования]. – 2006, <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/standartyGA.pdf>, доступ 10.10.2015.

сознательного гражданина. Темы которые чаще всего поднимаются во время неформального обучения это: права человека, демократическое гражданство, обеспечение мира, язык «без вражды» (No hate speech movement Совета Европы), толерантность, солидарность и социальная справедливость, диалог поколений и, конечно же, межкультурная коммуникация.

Одним из важнейших принципов неформального обучения является приобретение навыков на практике (из английского языка: *learning by doing*), то есть сначала появляется опыт, а лишь затем выводы и обобщения. Уже Конфуций, который является автором одной из самых важных пословиц для сторонников неформального обучения, заметил, что человек учится эффективнее, если он активно участвует в процессе. «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, вовлеки меня – и я научусь».

В Европе существует два главных института, которые поддерживают неформальное образование молодых людей на международном уровне: Совет Европы и Европейская комиссия, которые ежегодно выделяют определенные средства на реализацию международных проектов.

Главной задачей Совета Европы в области неформального образования является работа в сфере прав человека, демократии, а также культурного взаимодействия. В Совете Европы программами, касающимися молодёжи, занимается созданный в 1972 году Европейский Молодёжный Фонд (European Youth Foundation). Каждый год ЕМФ, расположенный в Европейском молодежном центре Совета Европы в Страсбурге, инвестирует в молодежные проекты около 3 млн. евро.⁵¹ ЕМФ ведёт также грантовый конкурс для НКО. «ЕМФ поддерживает одно молодежное мероприятие каждый рабочий день в Европе – через 300 грантов, выделяемых для 15000 молодых людей в год. Более чем 370000 молодых европейцев уже напрямую воспользовались преимуществами проектов, финансируемых ЕМФ»⁵². Поддерживаемые проекты направлены на: укрепление мира и сотрудничества, содействие более тесному партнерству и взаимопониманию молодежи, поощрение обменов информацией и стимулирование взаимопомощи. Среди приоритетных проектов на 2016-2017 годы является поддержка мирных обществ и продвижение включения и интеграции молодёжи и общественную жизнь. Ожидаемый результат: поддержка сотрудников НКО в межкультурном диалоге и мирных отношений. Ряд публикаций подготовленных ЕМФ поддерживает неформальное образование в многих странах. Самым известным примером является пособие по образованию в области прав человека с участием молодёжи «Компас», которое доступно

⁵¹ Европейский Молодёжный Фонд, <https://fej.coe.int/>

⁵² Совет Европы, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680471be7>, доступ 15.10.2015

на разных языках, в том числе и на русском.⁵³ В книге представлены сценарии мастер-классов и занятий.

С Молодёжным департаментом Совета Европы тесно сотрудничает Национальный Совет молодёжных и детских объединений России, организуя ряд мероприятий, в том числе Международный молодёжный лагерь «Диалог» в этнокультурном центре «Этномир» в Калужской области. На мероприятие ежегодно приглашается около ста пятидесяти представителей молодёжных организаций из Российской Федерации, государств-членов Совета Европы и СНГ которые реализуют международные и межнациональные молодёжные проекты. Целью этой программы является способствование признанию участниками ценности культурного многообразия и продвижению активной роли молодёжи в построении межкультурного диалога в местных сообществах. В 2016 «Диалог» пройдёт в восьмой раз.

Европейский Молодёжный Фонд располагает двумя современно оборудованными молодёжными центрами в Страсбурге и Будапеште где постоянно проводятся семинары и мероприятия. Центра открыты для НКО и их предложений проведения семинаров.

Самой большой на территории Евросоюза программой, поддерживающей неформальное образование, является образовательная программа Еврокомиссии с Эрасмус Плюс «Молодёжь». Программа Европейской комиссии для молодёжи существует с конца восьмидесятых годов прошлого столетия. С 1989 по 1999 была реализована программа Молодёжь для Европы, затем Молодёжь (2000 – 2006) и Молодёжь в действии (2007-2013). С 2014 по 2020 год она реализуется в рамках программы Эрасмус Плюс. Бюджет всей программы – 146774 миллиардов евро. Из этого на молодёжный сектор будут предназначены 10%. Программа открыта также для участников вне ЕС, хотя в ограниченной степени. За годы существования программа значительно изменилась, но главная цель осталась прежней: способствовать взаимопониманию между молодежью разных стран. В настоящее время в рамках программы можно организовать молодежные обмены, семинары, тренинги, а также реализовывать проекты долгосрочной и краткосрочной Европейской волонтерской службы. У всех проектов, реализованных в рамках программы, межкультурный и международный характер. Общие цели программы заключаются в развитии среди молодёжи активного гражданства, терпимости и взаимопонимания.

Приоритетными программами «Молодёжь в действии» являлись:

- Участие молодёжи - активное участие молодых людей в общественной жизни их сообществ и поддержка различных форм обучения участию. Проекты реализуются

⁵³ Компас, <http://www.eycb.coe.int/compass/ru/contents.html>, доступ 15.10.2015.

молодыми людьми для молодых людей. Активное участие в них должно способствовать формированию активного гражданина;

- Европейская гражданственность – осознание молодыми людьми, того что они являются гражданами Европы с общими ценностями. Проекты должны быть площадкой для обсуждения европейских тем;
- Интеграция молодёжи с ограниченными возможностями – участие молодых людей из менее привилегированных образовательных, социально-экономических, культурных или географических групп, или с другими препятствиями, которые не должны мешать участию в программе так, как она открыта для всех.
- Культурное разнообразие – помимо Европейской Гражданственности, участники представляют разные, равноправные культуры, которые надо сохранить и пытаться понять. Этому способствует межкультурная коммуникация.

Приоритеты были сохранены и в программе Эрасмус Плюс сектор Молодёжь.

Одним из главных видов деятельности в рамках программы является Европейская волонтерская служба. «Руководство» по программе Молодёжь в действии, в разделе Волонтерство, начинается со следующих слов: «Главной целью Европейского волонтерства является развитие чувства солидарности, а также продвижение гражданской активности и взаимопонимания среди молодежи»⁵⁴. Межкультурная коммуникация между волонтером и местной общественностью – это ключевой момент проекта. Важным элементом программы является также влияние на местную общественность, организации, принимающие участие в проекте, и развитие самого волонтера. Он испытывает все этапы пребывания за границей вместе с культурным шоком и его последствиями. Волонтер, развивая межкультурную компетенцию, учится культурному релятивизму и в какой-то момент должен выбрать стратегию адаптации к принимающую культуру. Во время встречи с новой культурой происходит ряд процессов, которые меняют также волонтера. Происходит аккультурация – процесс взаимовлияния культур.

В рамках программы «Молодёжь в действии» был разработан так называемый сертификат Европейский паспорт (Youthpass), который с одной стороны является подтверждением участия в проекте и способствует признанию неформального образования, а с другой стороны это инструмент эвалуации и самооценки уровня развития навыков и умений. Европейской Комиссией было разработано 8 компетенций, которые человек развивает в течение всей своей жизни. В сертификате YouthPass каждый участник может подробно описать развитие этих компетенций. Две из них непосредственно касаются межкультурной коммуникации: личная, межкультурная, социальная

⁵⁴Przewodnik po Programie «Młodzież w działaniu», 2013, с. 63 [Руководство по Программе «Молодежь в действии»].

гражданская компетенция и культурная осведомленность, культурный уровень и культурное самовыражение. Участники программы учатся работать в международном коллективе, решать в нём конфликты, общаться друг с другом, знакомятся с разными культурами, их истоками, что способствует взаимопониманию.

В апреле 2013 года Фонд развития образовательной системы⁵⁵ в Польше опубликовал рапорт исследований касающихся проектов проведённых в рамках программы «Молодёжь в действии»⁵⁶. Исследователи пытались узнать, насколько участники развивали свои навыки. Итоги исследования следующие: подавляющее большинство участников утверждает, что этот опыт был для них обогащающим и они посоветовали бы участие в проекте другим людям. Темы, которые пользовались наибольшей популярностью это культура и искусство, социальная интеграция и европейские ценности. Участники подчёркивали, что благодаря проектам в большой степени развиваются их межличностные навыки, межкультурная компетенция, гражданские навыки, инициатива и умение учиться. Результаты исследования показывают влияние проектов на развитие межкультурной компетентности среди участников программы.

Статья является введением в тему обучения молодёжи межкультурной коммуникации в рамках неформального образования.

Список литературы

- Бауман З.* Текущая современность – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
- Beck U.* Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage, 1992.
- Volten J.* Interkulturowa kompetencja, Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 2006.
- Гидденс Э.* Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. – М.: Весь мир, 2004.
- Загоруйко Р.В., Кунцевич З.С.* Неформальное образование в современном образовательном пространстве, электронный ресурс:
<http://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/4297/v12n3p80.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Мацкевич В. В., Мацкевич С. А., Водолажская Т.* Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения, Адукатар: [журн. неформальн. образования], 2006, <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/standartyGA.pdf>
- Moroń D.* Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka. Wrocław, 2009.
- Przewodnik po Programie «Erasmus +», (Руководство по программе «Эрасмус плюс»), 2015.
- Przewodnik po Programie «Młodzież w działaniu», (Руководство по программе «Молодёжь в действии»), 2013.

Пономарева А.В.

Университет Саусхемптона, Университет Сарри, Имперский колледж Лондона
г. Лондон (Великобритания)

Ponomareva A.

⁵⁵ФРОС (FRSE) был организацией ответственной за осуществление программы «Молодёжь в действии» в Польше.

⁵⁶http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2014/12/FRSE_Efekty_programu_www.pdf, доступ 15.10.2015. 183

НОВОЕ – ЭТО ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

THERE IS NOTHING NEW BUT WHAT IT HAS BEEN OLD

Статья посвящена анализу преподавания вводного курса русского языка как иностранного для студентов-переводчиков, который был предложен в качестве дополнительного модуля их магистерской программы в прошлом году. Небольшая вводная часть статьи посвящена школе переводоведения в Сарри, где приведены некоторые факты, рассказывающие о традициях и специфике коллектива школы. Основная часть статьи - это анализ самого курса: используемого учебного материала, занятий в классе, домашней работы, экзаменов. В заключении подводятся итоги первого экспериментального года и высказываются пожелания, которые необходимо будет учесть в следующем учебном году.

The focus of this article is the analysis of *ab initio* Russian for translation purposes. This is an optional module, part of MA in Translation Studies at the University of Surrey, which has been introduced to students in 2014-2015. A small introductory material describes the Translation Studies Centre at the University of Surrey, in particular its traditions and staff. The main part of the article is dedicated to analysing the course itself: its textbooks, class activities, homework, assessments and exams. The article ends with a brief conclusion in which the results of this pilot project are discussed and some improvements are proposed that can be used in running the programme in the future.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, традиции и методики в современном преподавании иностранных языков.

Key words: teaching Russian as a foreign language, intercultural communication, new methodologies in teaching modern foreign languages.

Происхождение крылатой фразы «Новое – это хорошо забытое старое», давно вошедшей в лексику русского языка, приписывают модистке Марии Антуанетты. Она употребила её, когда объясняла, что сделала со старым платьем королевы Франции (жены Людовика XVI), чтобы оно смотрелось как новое. Правдоподобнее, пожалуй, выглядит ссылка Вальтера Скотта на высказывание Джеффри Чосера, что «нет нового обычая, который не был бы старым» [Scott, 1822, p. 247]. Но для данной статьи неважно, кому принадлежит пальма первенства, просто этот выразительный оборот прекрасно иллюстрирует, что в современном академическом мире, с его бесконечным поиском инновационных технологий и образовательных программ, ещё бывают предложения, которые проецируют успехи прошлого в новую жизнь. Здесь речь пойдёт о вводном курсе обучения русскому языку как иностранному для переводчиков в центре переводоведения в Университете Сарри.

Этот курс был предложен впервые в прошлом году студентам-магистрам, будущим профессиональным переводчикам, специалистам по переводоведению и межкультурной коммуникации. Несколько лет подобные занятия, где предлагалось в течение одного учебного года ознакомиться с основами норвежского или португальского языков для того,

чтобы совершенствовать переводческие навыки, уже проводились со студентами. В 2014 году дошла очередь и до русского языка. Необходимо заметить, что предложение составить новый курс и вести занятия со студентами, которые никогда не обучались русскому, автор этой статьи восприняла в штыки: поверить в успех подобного мероприятия было практически невозможно. Учебный план предусматривает преподавание в двух семестрах, по 11 недель каждый. Третий семестр, летний, целиком предназначен для написания магистерской диссертации. Времени на размышления не было – скоро начинался учебный год. 2 часа в неделю, 11 недель, из которых 3, как минимум, уйдёт на ознакомление с кириллицей, а оценка выставляется только по результатам экзамена – все это останавливало. Несмотря на множественные «но», было принято решение попробовать: наверное, решающую роль сыграла жажда эксперимента и вызов себе самой. После письменного экзамена в январе, результаты которого превзошли все ожидания, стало ясно, что был сделан правильный выбор. Данная статья – это попытка проанализировать и оценить эксперимент, опыт которого хотелось бы повторить и в этом учебном году.

Материал будет изложен в следующем порядке: 1) небольшая вводная часть, посвящённая школе переводоведения в Сарри, в сжатой форме знакомит с традициями и спецификой коллектива, которые подготовили почву для нового курса; 2) основная часть статьи - это анализ самого курса начального русского языка для переводчиков с русского на английский: используемого учебного материала, занятий в классе, домашней работы, экзаменов. В заключении будут подведены итоги первого экспериментального года и высказаны пожелания, которые необходимо будет учесть в следующем учебном году.

Центр переводоведения в Сарри

Центр, тесно связанный с именем Питера Ньюмарка, очень много сделавшего для его учреждения и развития, существует в Университете Сарри на факультете английского и других иностранных языков с 1982 года. В настоящее время центр, возглавляемый доктором Сабине Браун, является признанным институтом в мировом переводоведении и имеет хорошую репутацию, как в области научной работы, так и преподавания. Интересны его проекты, связанные с преодолением оторванности академического образования переводчиков от реальных потребностей этой профессии. Так уже в последние годы 20-ого столетия профессорами из Сарри Гунилой Андерман и Маргарет Рожерс была высказана идея о создании вводных курсов обучения дополнительным иностранным языкам студентов-переводчиков. В своей статье, опубликованной в сборнике *Developing Translation Competence* [Anderman & Rogers, 2000, p. 63-76], они подчёркивают необходимость таких программ, считая, что опыт контрастного анализа, применяемого в процессе знакомства и обучения далеким друг от друга или смежным

друг с другом языкам, будет способствовать получению более глубоких лингвистических знаний студентами и внесёт весомый вклад в формирование профессиональных навыков будущих переводчиков.

Курс: учебные пособия

Выбор учебника для изучения иностранного языка всегда является проблемой: все преподаватели знают, что не существует идеального учебника, а есть только пособия «хорошие», которые выдержали испытание временем, и «плохие», которые не смогли прижиться. На британском рынке не такой уж большой выбор учебных пособий по русскому языку (начальный этап). Учебники из России не могут быть использованы в качестве базовых, представляющих основу курса. Они просто не рассчитаны на студенческую аудиторию, в которой материал объясняется на английском языке, в условиях ограниченного количества часов работы в классе. Соответственно, оставались только британские пособия.

Принимая во внимание специфику курса, а именно его направленность на развитие аналитических способностей у студентов-переводчиков, поиск был сосредоточен на тех учебниках, в которых наиболее подробно изложен грамматический материал. Так поворот от современных преподавательских методов, которые, в основном, направлены на развитие разговорных навыков за счёт сокращения теоретического материала в обучении языкам, был неизбежен. Пришли на помощь старые методы, когда преподавание иностранных языков строилось на модели преподавания латыни: грамматика и риторика. В этой модели было очень мало места для разговорной практики. Изучение иностранного языка считалось прерогативой интеллектуалов и предназначалось для развития высокообразованных умов.

Исходя из обозначенных рамок, выбор пал на учебник Николаса Брауна *The New Penguin Russian Course: A Complete Course for Beginners*, который был выпущен в 1996 году на основе многолетней преподавательской и скрупулёзной исследовательской работы его автора в британских университетах. В этом учебном пособии грамматический материал изложен чётко и ясно, а вот тексты, конечно, уже устарели, т.к., в основном, описывают постсоветскую реальность начала 90-х годов прошлого века. Другие учебные пособия, основные среди которых: *Русский язык для начинающих: Russian for Beginners* том 1, подготовленный Ю.Г. Овсиенко и вышедший в свет в 2010 году, и рабочая тетрадь *Ruslan Russian 1 Student Workbook*, выпущенная в 2002 году и уже переизданная пять раз, являющаяся дополнением к одноименному учебнику *Russian Ruslan 1*, который представляет из себя коммуникативный курс русского языка Джона Ланграна и Наталии Вешневой, были использованы для текстовой иллюстрации грамматических объяснений и упражнений.

Учебник Николаса Брауна состоит из 30 уроков. Охватить такое количество материала – план амбициозный и во многом нереальный, несмотря на предполагаемое значительное количество самостоятельной работы в дополнение к двум аудиторным часам занятий. В первом семестре было пройдено первых десять уроков, второй семестр предполагал более интенсивную работу, т.к. барьер преодоления неизвестности и знакомства с кириллицей был уже преодолен. Так во втором семестре грамматическим материалом послужили уроки с 11-го по 23-ий.

Нужно отметить, что подготовка нового курса была непродолжительной, даже априорной, а в учебных планах оставлено много места для манёвра: ведь предстояло ещё увидеть студентов и познакомиться с ними. Группа оказалась небольшой, что, несомненно, очень важно для установления личного контакта между преподавателем и учениками.

Курс: студенты

Итак, подробнее об учащих: всего шесть студентов-магистров, осваивающих переводоведение, межкультурную коммуникацию и готовящихся стать переводчиками. Все владеют, по крайней мере, двумя языками, родным и иностранным. Специфика группы заключалась в том, что два студента были носителями английского языка, что составляло треть аудитории. Такой процент англоговорящих на занятиях по изучению иностранных языков, да ещё и русского, достаточно высок. Это помогало всем, включая русскоговорящего преподавателя, понять нюансы английского языка и делало наши семинары необыкновенно интересными, т.к. время от времени приходилось наблюдать словесные баталии англоговорящих, которые пытались между собой найти приемлемое объяснение того или иного решения, понятного всем остальным, не носителям английского. Для других учащихся родными были немецкий, итальянский, греческий и польский языки. Эти студенты больше принимали участие в дискуссиях при обсуждении трудностей русской грамматики и текстовых особенностях оригиналов, предложенных для перевода. Интернациональная часть класса по численности перевешивала группу англичан, но все шестеро работали в одной команде. Приоритетным для всех было проведение лингвистического и культурологического анализа. Далее следовало почти механическое обращение к онлайн словарям.

Курс: экзамены

В конце первого семестра предполагалось проведение письменного экзамена. По результатам только одного экзамена выставлялась отметка за семестр. Так что значение экзамена было необыкновенно высоким, а вот предлагаемая домашняя работа никак не котировалась: её результаты не влияли на общий балл.

Нужно было составить экзаменационную работу, используя уже разработанные

модели начальных курсов по переводу с норвежского и португальского языков на английский, предполагавшую три раздела, проверяющие грамматические навыки, чтение и перевод.

Принимая во внимание то обстоятельство, что русский базируется на кириллице, а не на латинице (как норвежский и португальский), была достигнута договорённость о сведении к минимуму экзаменационных заданий, требующих письменных ответов на русском языке более чем в несколько слов. Грамматические задания требовали заполнения таблиц, постановки правильных окончаний, распределения существительных по родам и постановки их во множественном числе. Короткие эссе или изложение в сжатой форме на русском языке оригинального текста полностью исключались. Эти задания входили в экзаменационные работы с норвежским и португальским языками, вместо них, в версии с русским, предлагалось отвечать на вопросы, которые проверяли понимание студентами русского текста, по-английски. Размер текста для перевода на английский язык был также изменён, уменьшен почти наполовину.

Внизу приводится одно из заданий, проверяющее понимание текста, написанного на русском языке:

Please read the following text and create a list in English of dairy products and drinks mentioned there (10%).

Рядом с моим домом есть гастроном. Я покупаю в гастрономе хлеб, сыр, колбасу, яйца, масло, молоко, картофель и сахар. Там также есть свежий хлеб, белый и чёрный. Я очень люблю чёрный хлеб.

Сегодня у меня гости. Я готовлю обед. На первое – борщ, на второе – блины или курицу. Ещё я покупаю сок, вино и минеральную воду.

Гости приходят, мы садимся обедать. Долго сидим за столом и разговариваем.

Задание сформулировано так, что студент должен прочитать весь текст и составить два списка. Один – это перечень молочных продуктов, о которых идёт речь в тексте. Другой список предполагает назвать упомянутые там напитки.

Задание по переводу – это связанный текст, а не отдельные предложения, объёмом в 125 слов. Его тематика традиционна для начинающих обучение любому иностранному языку: семья, мой рабочий день, свободное время. Оригинальный русский текст – это рассказ об одном англоговорящем студенте, который изучает русский язык, приехал в Россию и пришёл в гости к своему русскоговорящему другу-студенту на обед. Выбор этих двух персонажей и тематики не случаен: он предполагает употребление личных имён, географических названий и реалий на русском и английском языках. Так с самого начала изучения иностранного языка уже преследуются цели совершенствования переводческих

навыков, проверяется способность студента выбрать тот переводческий приём, который соответствует данной конкретной ситуации. В случае с именами – это транскрипция или транслитерация. Работа с географическими названиями иногда требует знаний того, как уже принято переводить их в том или ином языке. Перевод реалий связан с выбором метода: намеренным и целенаправленным поиском слова или словосочетания, представляющего культуру другой страны, в словарном запасе своего языка, или заимствованием и перенесением этого слова или словосочетания из другого языка и культуры в свою. В тексте, о котором идёт речь, к таким реалиям принадлежали слова, обозначающие блюда русской кухни: борщ и блины. «Борщ» был переведён всеми студентами как «beetroot soup», то есть был использован переводческий приём описания. В переводе «блинов» студенты разделились на две группы: одна предлагала использовать «pancakes», то есть английское название подобного блюда, а другая – «bliny», заимствованное из русского языка слово, но написанное латиницей.

После экзамена в конце первого семестра, который все студенты сдали, получив хорошие баллы, занятия стали продвигаться проще. Здесь большую роль сыграло то, что и студенты, и преподаватель поверили в успех курса. Теперь домашняя работа изменилась: был обозначен поворот от грамматических упражнений к переводу небольших текстов, их объём постепенно увеличивался, чтобы достигнуть 300 слов, то есть величины такого текста, который предстоит переводить на экзамене в конце второго семестра. Было важно ещё и то, что домашняя работа теперь оценивалась и включалась в общий балл за курс. Нужно было отобрать шесть переведённых текстов и составить из них портфолио в конце семестра. Отметка за портфолио составляла 30 % от общего балла за курс. В связи с этим разборам переводов, сделанным дома, отводилась половина времени на наших занятиях. Другая половина времени посвящалась ознакомлению с грамматикой.

Внизу приводится пример из текста, предложенного для домашней работы. Под каждым из двух предложений даётся шесть вариантов переводов, они приведены в том виде, как были написаны студентами:

Предложение 1

Существует легенда о создании Преображенской церкви – самой большой и красивой церкви на острове.

There is a legend about the creation of the Transfiguration Church - the largest and most beautiful church on the island.

There is a legend about the creation of the Church of the Transfiguration – the biggest and most beautiful church on the island.

There is a legend about the creation of the Church of the Transfiguration

– the largest and most beautiful churches on the island.

There is a legend about the creation of the Preobrazhensky Church: the largest and most beautiful church on the island.

There is a legend about the creation of the Transfiguration Church – the largest and the most beautiful church on the island.

There is a legend about the construction of the Church of the Transfiguration, the biggest and the most beautiful church on the island.

Предложение 2

Легенда рассказывает о старом мастере, который построил эту прекрасную церковь из дерева.

Legend tells of the old masters, who built this beautiful church made of wood.

The legend says that the old craftsman built this beautiful church out of wood.

The legend tells of the old master who build this beautiful church out of wood.

The legend tells about an old craftsman, who built this beautiful church made of wood.

The legend talks about an old artisan who made this beautiful church out of wood.

The legend tells of the old craftsman, who built this beautiful church from wood.

Варианты переводов расставлены в свободном порядке: предложенные решения не оцениваются, не ставятся по рангу, а лишь перечисляются. Это даёт возможность сделать акцент на разнообразии переводов одного и того же текста без утверждения некой идеальной модели перевода.

При обсуждении переводов в классе составляются словари терминов, дискусируются предлагаемые синонимы. Так, в приведённом выше примере, «мастер» имеет три варианта на английском языке: «craftsman», «master» and «artisan». Проблематичным бывает перевод устойчивых выражений. Например, «самая большая церковь» - это «the biggest or the largest church»? Озвучиваются и другие проблемы: «Как предлагается на английском языке назвать церковь?»

Каждый студент получает два документа: свой собственный перевод и общий документ, где приведены переводы всех одногруппников, а текст разбит на предложения. В общем документе ошибки не исправлены. Сначала все учащиеся работают над ним, пытаясь понять достоинства и недостатки каждого представленного варианта, а потом уже получают собственную работу с комментариями преподавателя. Подобный формат

предполагает дискуссию, он не даёт однозначных ответов. Очень часто после обсуждений в классе создаётся так называемый показательный перевод, включающий лучшие предложения группы.

Оценки в британских университетах выставляются в процентах. На гуманитарных отделениях большой редкостью считается оценка в 80%, в этом состоит специфика «мягких наук». На нашем курсе один из студентов получил за экзаменационный перевод 85%, что было подтверждено другим экзаменатором: его работа квалифицировалась как «перевод, готовый к публикации».

Анализируя эту новую языковую программу, предложенную студентам-переводчикам, хотелось бы отметить их высокую лингвистическую подготовку, именно знания теоретических положений этой науки позволили сделать курс реальным. Как показали результаты экзаменов, выбор старого метода, основанного на грамматике, оказался правильным. В дополнение к этому нужно отметить, что, согласно опросу студентов, лучше понимались тексты-рассказы, а не тексты-диалоги, основанные на разговорной практике. Если в настоящее время реальность письменного перевода – это переводчик плюс компьютер, подключённый к Интернету, то, может быть, новое – это хорошо забытое старое в методике обучения языкам для перевода?

Список литературы

Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих: Russian for beginners. М.: Русский язык, 2010. 472с.

Anderman, Gunilla & Rogers, Margaret. «Translator Training between Academia and Profession: A European Perspective». In Schäffner, Christina & Beverly Joan Adab (eds.) Developing Translation Competence. Amsterdam: John Benjamins. 2000, 244 p.

Brown, Nicolas J. Russian Course: A Complete Course for Beginners. London: Penguin Books, 1996. 514 p.

Ruslan Russian 1: A Communicative Russian course by John Langran and Natalya Veshnyeva. Textbook and Student Workbook. Ruslan Limited, 2011. 114 p. + 112 p.

Scott, Sir Walter. The Fortunes of Nigel. In Three Volumes. Edinburgh and London, 1822.

***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ***

***EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION
IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE***

В статье рассматривается технологический аспект профессиональной лингводидактической деятельности преподавателя. В связи с этим представлены педагогические технологии, применяемые в современной системе образования, а также наиболее результативные педагогические технологии, используемые преподавателем в педагогической практике обучения иностранных учащихся русскому языку; уделяется внимание разработке гибкой модели обучения, учитывающей различные технологии овладения языком; ставится задача создания эффективной технологии управления речемыслительной, интеллектуально-познавательной деятельностью обучающихся в целях формирования коммуникативной компетенции; подчеркивается значимость стратегий технологий обучения русскому языку, отражающих коммуникативный, функциональный, текстоцентрический, когнитивный и другие подходы, дающих возможность формировать и реализовать у обучающихся взаимосвязанные навыки и умения в разных видах речевой деятельности, выстраивающих учебное взаимодействие, сочетая рецептивную, репродуктивную и продуктивную речевую деятельность, рациональную и эмоционально-ценностную стороны познания.

The article deals with the technological aspect of the professional lingvodidaktice activity of the teacher. In this regard, presented pedagogical technologies used in modern education, as well as the most productive educational technology used by the teacher in teaching practice of foreign students learning Russian language; focuses on the development of flexible training model, which takes into account various technologies language acquisition; the aim is to create an effective rechemyslitelnoj management technology, intellectual-cognitive activity of students in order to develop communicative competence; stresses the importance of the Russian language learning technology strategies that reflect the communicative, functional, tekstocentricheskij, cognitive and other approaches to develop and implement the interrelated skills of students in different kinds of speech activity, creating educational cooperation.

Ключевые слова инновационные педагогические технологии, профессиональная компетентность, лингводидактическая деятельность, педагогические задачи, гибкая модель обучения, методы и приемы обучения, технические средства, информационные средства, качество обучения

Key words: innovative teaching technologies, professional competence, lingvodidaktice activities, pedagogical tasks, flexible learning model, training methods and techniques, technical means, information tools, the quality of education.

В современных условиях в процессе обучения русскому языку как иностранному преподавателю приходится решать такие профессиональные задачи, как анализ и выбор стратегий технологий обучения русскому языку, интеграция аутентичных материалов в

процессе обучения, управление когнитивными и коммуникативными действиями обучающихся, интерпретация социокультурных феноменов, расширение системы ориентиров текстовой деятельности, разработка новых форм занятий и т.д., что связано с новыми требованиями в коммуникативном, социокультурном и технологическом аспектах деятельности преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) в целях развития его профессиональной лингводидактической компетенции, включающей не только лингводидактический, но и когнитивно-тезаурусный, мотивационно-прагматический и социокультурный компоненты.

В настоящее время центральной фигурой учебного процесса является обучающийся, и в центре внимания преподавателя находится его познавательная деятельность, т.е. процесс познания. Задача преподавателя – вовлечь обучающегося в активный познавательный процесс, в процесс активной познавательной деятельности с целью применения полученных им знаний на практике в рамках профессиональной компетентности. Решение данной задачи невозможно без внедрения новых форм и методов преподавания. Разработка новых методов и приемов обучения, применение новых средств обучения - все это способствует развитию новых технологий обучения. Другими словами, более глубокое и полное обучение и развитие личности обучающегося возможно при освоении, эффективном внедрении и непрерывном использовании преподавателем новых педагогических технологий, что, несомненно, способствует повышению качества обучения РКИ.

Надо сказать, что в последнее десятилетие термин «педагогические технологии» стал довольно популярным. Существует множество определений сущности педагогических технологий.

Мы рассматриваем педагогическую технологию, как, с одной стороны, совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации (действия и операции с единицами языка для их преобразования в коммуникативном и социокультурном аспектах формируемой деятельности), с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на обучающихся в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Педагогические технологии обучения – это также системные категории, структурными составляющими которых являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организация учебного процесса; учащийся, преподаватель; результат деятельности.

Задача преподавателя – отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с Программой и поставленными педагогическими задачами.

Напомним, что в современной системе образования применяются следующие педагогические технологии: 1) коллективные способы обучения; 2) технологии личностно-ориентированного образования; 3) технология знаково-контекстного обучения; 4) игровые технологии; 5) активные методы обучения; 6) витагенное обучение с голографическим методом проекций; 7) проблемное обучение; 8) информационные технологии; 9) программированное обучение; 10) интегрированное обучение; 11) модульное обучение; 12) Вадьдорфская педагогика Р. Штейнера; 13) технология авторских школ; 14) технология опережающего обучения с использованием опорных схем; 15) технология развивающего обучения; 16) метод проектов; 17) Дальтон-технология; 18) технология «открытых форм»; 19) этнопедагогическая технология; 20) дистанционное образование и др.

Как инновационные рассматриваются такие педагогические технологии, как: 1) технология критического мышления; 2) технология коллективной мыслительной деятельности; 3) технология естественного обучения; 4) контрольно-корректирующая технология обучения; 5) модульное обучение; 6) технология эвристического обучения; 7) кейс-технология; 8) дистанционные технологии в профессиональном образовании; 9) мультимедийные технологии; 10) технологии авторских школ; 11) технологии развивающего обучения и др.

В нашу задачу не входит описание указанных технологий. Для нас более важным является вопрос: «Какие технологии являются результативными?» по отношению к поставленным целям. В педагогической практике обучения иностранных учащихся по-прежнему преобладают технологии информационного характера, т.е. традиционные, которые имеют свои положительные стороны: четкую организацию учебного процесса, систематизацию содержания и методов обучения, что позволяет решать задачи отработки репродуктивных действий обучающихся.

Кратко остановимся на некоторых педагогических технологиях, применяемых нами на занятиях. Это прежде всего *технология критического мышления*. Напомним, что критическое мышление – это оценочное, рефлексивное, открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на личный жизненный опыт. Данная педагогическая технология представляет собой совокупность стратегий, приемов, направленных на формирование навыков мышления – сбора информации, запоминания, организации, анализа, генерирования, интегрирования и оценивания, необходимых в обучении. Цель данной образовательной технологии – развитие мыслительных навыков, необходимых при обучении, в нашем случае, русскому языку как иностранному. Основой технологии развития критического мышления является трехфазовая структура занятия, включающая в себя *вызов, осмысление, рефлексию*.

На стадии вызова ставится задача не только активизировать, заинтересовать обучающегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу. *На стадии осмысления* идет непосредственная работа с информацией, причем приемы и методы критического мышления позволяют сохранить активность обучающегося, сделать чтение или слушание осмысленным. *На стадии рефлексии* информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

Мы полагаем, что не каждое занятие должно проходить в технологии критического мышления в ее «чистом виде», однако элементы данной технологии должны присутствовать на каждом учебном занятии.

На занятиях мы также применяем *технология эвристического обучения*.

При конструировании занятий эвристического типа приоритет отдается целям творческой самореализации обучающихся, затем – формам и методам обучения, позволяющим организовать продуктивную деятельность обучающихся, потом – содержанию учебного материала. Следует отметить, что организационные формы и методы эвристического обучения имеют приоритет перед содержанием учебного материала, активно влияют на него, могут его видоизменять и трансформировать. Такой подход усиливает личностную направленность обучения: в центре внимания оказывается не учебный материал, а сам обучающийся, его учебная деятельность. Добавим, что основной единицей эвристического обучения является эвристическая образовательная ситуация – ситуация актуального активизирующего незнания. Целью данной ситуации является обеспечение «рождения» обучающимися личного образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности.

В настоящее время актуальна проблема широкого внедрения в процесс обучения иностранных учащихся *мультимедийных технологий, технологий развивающего обучения и лично ориентированных технологий*.

Поскольку в *лично ориентированной технологии* во главу ставится личность обучающегося, его самобытность, самооценность, то центром всей образовательной системы является индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Поэтому для каждого обучающегося мы стараемся создать разностороннюю образовательную среду с целью предоставить возможность проявить себя.

Используя *деятельностный подход*, мы стараемся не просто объяснить новый материал, а дать возможность обучающемуся самому «открыть» новое знание, т.е. обучающиеся на занятиях сами наблюдают, сопоставляют и обобщают результаты, решая определенную коммуникативную задачу.

Опыт работы в иноязычной аудитории показывает, что для методики обучения РКИ большой интерес представляет изучение индивидуальных особенностей познавательной деятельности. У каждого иностранного обучающегося уже сформирован свой когнитивный стиль, отражающий своеобразие данной личности в переработке информации (под когнитивным стилем мы понимаем способ протекания перцептивной и интеллектуальной деятельности человека). Поэтому от преподавателя требуется разработка гибкой модели обучения, предусматривающей учет доминирующего канала восприятия, типа психики, стиля мышления и пр. Кроме того, гибкая модель обучения должна учитывать и различные технологии овладения языком, предоставляя каждому из обучающихся возможность использовать привычную когнитивную стратегию, что особенно важно на элементарном уровне овладения языком, когда обучающиеся испытывают серьезные психологические перегрузки.

Если, например, в группе 8 человек: три визуала, два аудиала, два кинестетика и один дигитал (по доминирующему каналу восприятия), каждый из которых еще представляет собой сочетание таких типов, как интроверт/экстраверт, интуитивный / сенсорный, мыслительный/чувствительный, восприимчивый/ рассудочный (по типу психики), «правополушарные/левополушарные», то преподавателю при проведении занятий, составлении, отборе, презентации учебного материала в целях создания психологической комфортности занятий русским языком приходится, учитывая индивидуальные особенности обучающихся, рекомендовать им определенную стратегию обучения (например, индуктивный или дедуктивный метод введения новой информации) или предоставлять право выбора наиболее привлекательной технологии овладения русским языком, другими словами, применяя гибкую технологию обучения, преподаватель «подстраивается» под стиль мышления обучающихся, предоставляя им возможность работать в естественном и привычном режиме.

Следует сказать, что, несмотря на развитие полифункциональной компьютерной технологии, дающей возможность создать обучающий модуль, отвечающий когнитивным предпочтениям разным типам обучающихся, проблема разработки гибкой модели обучения, соответствующей когнитивным стилям обучающихся, требует дальнейшего рассмотрения.

Поэтому на занятиях мы большое внимание уделяем *лингво-когнитивным методам*, обеспечивающим переработку разнообразной информации и определяющим стратегию познавательного процесса. Например, в теоретическом аспекте мы используем когнитивные схемы, процедуры прогнозирования, моделирования и т.д., в практическом аспекте – когнитивные действия по идентификации, переработке, запоминанию и воспроизведению информации.

Реализация данных методов предполагает умение управлять когнитивным вниманием обучающихся, т.е. преподаватель здесь становится организатором, управленцем познавательной деятельности обучающихся по успешному овладению знаниями.

Как грамматист отметим, что использование когнитивных методов в обучении грамматике предполагает адаптацию концептов, правил и парадигм грамматики в виде метакогнитивных схем и таблиц в процедуры учебной деятельности с целью создания возможности обучающимся формировать и развивать собственную «малую» грамматику в соответствии со своими потребностями, с разными уровнями систематизации и адекватными средствами представленности грамматики в сознании; усвоение средств номинации, предикации, дейксиса, атрибуции и т.д. в содержательном, прагматическом плане и др. Что касается лексики, то освоение лингвокогнитивных методов обучения лексике включает формирование лексикона обучающихся и построение психосемантического пространства (оперирование системой значений, включающей средства категоризации, коннотации, вторичной номинации, прототипической семантики, фреймовой семантики, ассоциативного лексикона).

С когнитивными методами органично сочетаются *методы лингводидактического тренинга* (выбора, подготовки, комбинирования, показа, демонстрации приемов и средств), предполагающие и демонстрацию образцов единиц языка, способов их воспроизведения (например, артикуляции, ритмического членения, интонации), преобразования (например, субституции, трансформации) и т.д.

Большую эффективность усвоения знаний и значительные возможности развития мышления мы связываем с *проблемным методом*, поскольку оно связано с возникновением познавательной потребности и оптимальной степенью интеллектуальной активности обучающихся. Следует отметить, что при этом обеспечивается усвоение общих закономерностей, способов и условий действий, что создает большие возможности для использования усвоенных знаний и способов действия при решении новых коммуникативных задач.

Несомненно, также важно использование в учебном процессе современных компьютерных образовательных технологий, проведение работы по отработке конкретных технологий и методик проведения мультимедийных занятий, что позволяет эффективно и творчески проводить учебные занятия. Следует заметить, что новые информационные технологии изменяют не только структуру любой деятельности, но и приводят к интеграции различных видов деятельности.

При *программированном методе* нами используется учебно-методический материал, представленный различными средствами обучения: в виде печатных изданий,¹⁹⁷

обучающих компьютерных программ, электронных учебников. Мы полагаем, что достоинство программированного обучения заключается в осуществлении принципа индивидуального подхода. Мы также используем высокотехнологичные программные продукты, транслируемые современными информационными системами: видео, мультимедиа, Интернет, что предполагает овладение новыми информационными технологиями в творческом диапазоне: интеграцию и комбинирование различных источников информации в процессе обучения РКИ адекватно индивидуально-личностным потребностям обучающихся.

Так, лингводидактические умения использования видео помогают оценивать и выбирать видеоматериалы, использовать готовые видеопрограммы, включать видео в структуру занятия и в самостоятельную работу обучающихся; лингводидактические умения использования мультимедиа предполагают использование гипертекста и гипермедиа как синтез нескольких информационных систем (видео + компьютер + традиционные средства); лингводидактические умения использования Интернета предполагают интеграцию материалов, полученных в Интернете с собственными учебно-дидактическими материалами и методическими разработками и т.д.

Одной из важных профессиональных лингводидактических задач, стоящих перед преподавателем, является задача освоения основных единиц языка и социокультурных понятий, связанных с социокультурным пространством жизни народа, язык которого изучается. Поэтому, безусловно, необходимо применять на занятиях и *культурологические методы*, включающие использование современных культурологических понятий, культурологической интерпретации явлений языка, процесса коммуникации и социального взаимодействия. В этом случае, на наш взгляд, преподаватель становится не столько источником знаний, сколько выступает в новом статусе как медиатор, ретранслятор и интерпретатор русской культуры.

Попутно заметим, что удобными формами организации социокультурной информации являются, помимо традиционно используемых единиц языка (лексические единицы, грамматические структуры), такие семантические единицы, как схемы, скрипты, ассоциогаммы, коллажи. Их использование позволяет преподавателю выбирать, комбинировать и варьировать средства развития когнитивной структуры личности обучающихся.

Эти и другие технологии обучения мы стараемся применять в различных формах, которые определяются дидактическим назначением занятия, ибо «учебный труд, как и всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен». В связи с этим добавим, что в нашей работе мы также придерживаемся *технологии на основе системы эффективных уроков*, поскольку эта технология решает задачи создания и поддержки высокого уровня

познавательного интереса и самостоятельной умственной активности обучающихся, экономного и рационального расходования времени урока, использования разнообразных методов и средств обучения, поддержки высокого положительного уровня межличностных отношений преподавателя и обучающегося.

Отметим, что принцип интегративности, реализуемый нами в нашей педагогической деятельности, ориентирует на использование и содержание подходов, методов и средств для формирования профессионально значимых компетенций, в том числе, сочетание системного подхода с синергетикой, когнитивности и коммуникативности. Он предполагает использование разных средств и вариантов обучения, обеспечивающих преподавателю и обучающимся пространство альтернативных возможностей в выборе средств языка и формировании стратегий поведения в социальном взаимодействии на занятиях и во внеаудиторных мероприятиях.

Надо сказать, что тенденция интегрированного подхода к обучению вызвала к жизни *технология интеграции дисциплины РКИ как базового предмета с когнитивной психологией, культурологией и другими дисциплинами*, благодаря чему обучающиеся активно применяют свои знания на практике.

Готовя эту статью, мы проанализировали обширнейшую методическую литературу и пришли к выводу, что методик много, но каждый преподаватель строит свою собственную систему на фундаменте своей личности и творческий потенциал возникает на занятиях только благодаря сотворчеству преподавателя и обучающегося. Нам импонирует гуманистическая *диалоговая технология* во взаимодействии всех ее составляющих (информационной/теоретической, операционной/инструментальной, мотивационной/социальной), которая основана на субъектно-субъектных отношениях между коммуникантами⁵⁷ (в данном случае между преподавателем и обучающимся), способствует созданию положительного эмоционального климата, повышению мотивации в изучении русского языка, побуждает учащихся к творческой активности в овладении основам русской речевой коммуникации.

Задача преподавателя состоит в создании эффективной технологии управления речемыслительной интеллектуально-познавательной деятельностью учащихся в целях формирования коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, важно, чтобы любой вариант технологии обучения отражал коммуникативный, функциональный, текстоцентрический, когнитивный,

⁵⁷Обучающийся рассматривается не как объект обучения, а как субъект. В этом, как мы полагаем, заключается новая философия образования. «Язык возможен только потому, что каждый говорящий представляет себя в качестве субъекта, указывающего на самого себя как на «я» в своей речи. В силу этого «я» констатирует другое лицо, которое, будучи абсолютно внешним по отношению к моему «я» становится моим эхо, которому я говорю «ты» (Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Просвещение, 1974).

лингвопрагматический, риторический, лингвокультурологический и антропоцентрический подходы, давал возможность формировать и реализовать у обучающихся взаимосвязанные навыки и умения в разных видах речевой деятельности, выстраивать учебное взаимодействие, сочетая рецептивную, репродуктивную и продуктивную речевую деятельность, рациональную и эмоционально-ценностную стороны познания.

Таким образом, технологический аспект профессиональной лингводидактической деятельности преподавателя рассматривается нами с позиций творческой деятельности, которая представляется нам как некое пространство альтернативных возможностей. Профессиональная деятельность, реализуемая с таких позиций, предполагает вариативность средств, приемов и методов с учетом когнитивных особенностей деятельности (когнитивных действий и когнитивных стилей) и учетом когнитивных характеристик языковых, лингводидактических и электронных средств, используемых в обучении РКИ.

Список литературы

Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Просвещение, 1974.

***ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ***

***LINGVODIDAKTICHESKY BASES OF TRAINING TO RUSSIAN AT THE
INITIAL STAGE OF TRAINING***

Дидактическая игра применяется как один из приёмов обучения русскому языку. Это как бы создаёт искусственную языковую среду, необходимую при обучении неродному языку. Любая игра несёт в себе элементы обучения, направлена на развитие речи учащихся. Проведение дидактических игр в процессе обучения на начальном этапе помогает формированию навыков устной речи и обеспечивает коммуникативную направленность обучения. Использование дидактических игр необходимо потому, что они снижают усталость, напряжение, помогают учащимся легче усваивать пройденный материал, выработать необходимые умения и навыки. В процессе игры учащиеся выражают свои мысли на русском языке, развивают свой интерес к языку.

Didactic game is used as one of the methods of teaching the Russian language. It's like creating an artificial language environment necessary for teaching a foreign language. Any game contains elements of training, focused on the development of speech of pupils. Carrying out of didactic games in the learning process at an early stage helps the formation of oral communication skills and provides a communicative orientation training. Use of didactic games is because they reduce fatigue, stress, help students better assimilate the material covered, develop the necessary skills. During the game, students express their thoughts in Russian, developing their interest in language.

Ключевые слова: дидактическая игра, обучение, развитие речи.

Key words: didactic game, learning, language development.

В поиске новых путей повышения качества педагогического процесса исследователи уделяют особое внимание тем средствам обучения, с помощью которых достигается большая активизация учебной работы. Активность учеников на уроках зависит от многих факторов. Одним из них на начальном этапе обучения русскому языку в азербайджанской школе является игра.

Использование на уроках игровых элементов играет немаловажную роль. Но это не означает, что весь урок следует превращать в игру. Использование различных игр необходимо потому, что они снижают усталость, напряжение, помогают учащимся легче усваивать пройденный материал, выработать необходимые умения и навыки.

С этой точки зрения особо важное значение имеет проведение дидактических игр. Дидактическая игра, являясь необходимым на начальном этапе способом и формой обучения, сообщения элементарных знаний, выработки определённых умений и навыков,

с одной стороны, помогает формированию у школьников внимания, наблюдательности, памяти, развитию мышления, проявлению самостоятельности, инициативности, с другой стороны, решает дидактические задачи: изучение нового материала, повторение и закрепление пройденного, использование знаний на практике [Слободчикова, 1982, с. 62].

До школы игра занимала главное место в жизни детей. В школе она постепенно сочетается с учебной деятельностью. Ещё К.Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в серьёзный учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более продуктивным [Мироваева, 1984, с. 38].

Наблюдения показывают, что играющий ребёнок все время говорит, даже когда играет один. Учитель должен учитывать эти возможности игры и направлять её в нужное русло.

Проведение дидактических игр на уроках русского языка помогает формированию навыков устной речи и обеспечивает коммуникативную направленность обучения. Во время игры учащиеся незаметно для себя осваивают слова и словосочетания, конструкции неродного языка.

При организации дидактических игр следует учитывать следующие лингводидактические положения:

- а) учёт системности языка;
- б) ориентация на преимущество синтаксиса над морфологией.

Известно, что язык – это система, в которой все части взаимосвязаны и взаимообусловлены. По этому поводу проф. А.А. Реформатский пишет: «В пределах каждого круга или яруса языковой структуры (фонетического, лексического, синтаксического) имеется своя система. Системы отдельных ярусов языковой структуры, взаимодействуя друг с другом, образуют общую систему данного языка» [Реформатский, 1955, с. 24].

Следовательно, с самого начала обучения русский язык должен изучаться как система. В игровой ситуации развитие русской речи учащихся осуществляется на базе овладения фонетическими, лексическими и грамматическими средствами, составляющими в своей совокупности систему языка.

Преодоление языковых трудностей, встречаемые в процессе обучения неродному языку, требует от педагогов повышенного внимания к учебному процессу, использование разных методических средств и приёмов. Среди них особое значение имеют проводимые на уроках дидактические игры. Чрезвычайно важным является то обстоятельство, что мотивом игры может служить любая деятельность, какой бы трудной она ни была. Трудности преодолеваются во многих играх, но нужно, чтобы это не делалось ради преодоления самих трудностей (в данном случае конкретно-языковых). Цели игры

необязательно полностью раскрывать перед учащимися.

Игровая ситуация требует от каждого ее участника определенные способности к коммуникации. Если ребенок не в состоянии внятно выразить себя «словесно» в ходе игры, если он не может понимать словесные конструкции своих товарищей по игре, то ему будут помогать сверстники. Необходимость «языкового» выражения стимулирует развитие речи. Речевое развитие же, как известно, идет вместе с интеллектуальным, и одно предопределяет другое.

Использование игр в учебном процессе в целях развития речи учащихся опирается на основные принципы школьной дидактики: сознательности, активности, доступности материала, постепенности и последовательности его подачи, индивидуального подхода к детям при решении учебных задач.

Дидактическая игра применяется как один из приемов обучения русскому языку. Это как бы создаёт искусственную языковую среду, необходимую при обучении неродному языку. Использование игр на уроке, непосредственно связанных с изучаемым материалом, создаёт у учащихся положительные эмоции, что очень важно для успешного протекания целенаправленной деятельности учащихся. Любая игра несёт в себе элементы обучения, направлена на развитие речи учащихся.

Игра создаётся в зависимости от цели урока, и формирует учебную деятельность и речевые навыки, одновременно снимает утомлённость детей. Для учащихся игры являются своеобразной формой деятельности, увлекательным занятием. В процессе игры они выражают свои мысли на русском языке, развивают свой интерес к русскому языку. Во время игры учащиеся практически используют полученные знания. Самое скучное и неинтересное дело превращается в увлекательное занятие, если оно облекается в игровую форму. Педагоги должны использовать те широкие возможности, которые представляет игра при обучении русскому языку нерусских учащихся. Их задача состоит в том, чтобы поставить игру на службу обучению. Но для успешного проведения любой игры учитель должен знать логику каждой игры, отличающуюся от логики учебного задания.

Постепенно на уроках к ученикам предъявляются более высокие требования, направленные не только на выполнение учебной задачи, но и на формирование в процессе её реализации элементов учебной деятельности, следовать указаниям учителя, выполнять задание до конца, уметь выслушать товарища, выполнять функцию самоконтроля в учебной деятельности. Задания постепенно усложняются в зависимости от пройденной темы и от уровня успеваемости учащихся. В умело построенной игре учащиеся систематизируют и закрепляют свои знания, усваивают общие понятия.

Многие игры помогают повторить полученные знания в системе, в новых условиях, что способствует более глубокому усвоению пройденного. Дидактические игры

способствуют развитию внимания, формируют волю детей. В игре недопустимы пространные объяснения, обилие замечаний дисциплинарного порядка.

Во время проведения игры должен соблюдаться определённый темп. Учитель должен предоставить учащимся относительно больше самостоятельности. Должна быть чётко определённая цель игры.

Есть игры, которые формируют у учащихся навыки контроля и самоконтроля. Игры, построенные на материале различной степени трудности, дают возможность осуществить дифференцированный подход к обучению учащихся с разным уровнем знаний.

После проведения каждой игры полезно фиксировать результаты каждого ученика с тем, чтобы они могли видеть своё продвижение в развитии способности сдерживать себя, управлять самим собой. Результаты бывают положительными. Сознание успеха окрыляет ученика, вселяет в него уверенность в том, что он способен на большее, особенно в сравнении с прежними удачами. Так зарождается чувство собственного достоинства, почва, которая питает ростки потребности быть лучше. Переживание успеха – основа самоконтроля, главный источник движения вперёд.

Игра развивает у учащихся наблюдательность, совершенствует координацию движений, силу, меткость, быстроту. В то же время правильно организованная игра способствует развитию интеллектуальной деятельности учащихся, создаёт естественные учебные ситуации, в которых формируется речевая деятельность учащихся на русском языке.

Проведение дидактических игр в процессе обучения на начальном этапе помогает формированию навыков устной речи и обеспечивает коммуникативную направленность обучения. Использование дидактических игр необходимо потому, что они снижают усталость, напряжение, помогают учащимся легче усваивать пройденный материал, выработать необходимые умения и навыки. В процессе игры учащиеся выражают свои мысли на русском языке, развивают свой интерес к языку. Приведём некоторые игры.

Игра: *«Конец слова потерялся»*

Учитель пишет на полоске бумаги слова, разрывает её на две части и объявляет: Я написал слово-название одного предмета. Вот начало слова, а конец потерялся, допишите слово. Ученики пишут. Потом учитель говорит, что он нашёл конец слова, и называет его целиком. Ученики читают свои слова. Выигрывает тот, кто угадал целое слово.

Слова для игры: ко...– колбаса, комната, конверт, концерт, котлета, кофе, короткий, коробка, корзина; за...– завод, завтра, задание, забор, задача, занятие, запад, залп; ст...– стакан, статья, стена, стол, стул, столовая, страна, страница, студент, студентка, стон, стихотворение; ма...– магазин, мальчик, мама, марка, март, масло,

машина, материал, манеж; се... – север, семья, сентябрь, сестра, себя; ша... – шаль, шар, шарф, шарик; са... – салат, самолет, сахар, сарафан, сазан, салют.

Игра: «Кто быстрее допишет начало слова?»

Учитель на доске напишет в два столбика слова, в которых пропущена согласная в начале слова. Задача учащихся – дописать букву.

Играют две команды. Участники команд по очереди подходят к доске и дописывают букву в одном из слов. Если один ученик написал букву неправильно, другой исправляет ошибку и передаёт эстафет следующему ученику. Выигрывает команда, участники которой раньше выполнила задания.

...ом (дом, лом)	...ол (пол, гол)
...уп (суп)	...уб (зуб, дуб)
...ас (час)	...ос (нос)
...од (год, йод)	...от (рот, вот)
...ад(сад, рад)	...ир мир)
...ын (сын)	...ыр (сыр)

Игра: «Пропущенная буква»

Класс делится на две-три команды. На доске написаны с пропущенными буквами столбики слов, по одному столбику для каждой команды. Ученики из каждой команды выходят к доске по очереди и вставляют пропущенную букву в словах по порядку. Выигрывает команда, которая быстрее и без ошибок справилась с заданием.

завтр...ать	сах...р	с...нтябрь	рад...о
дес...ть	хорош...й	ст..ловая	м...тро
светл...й	з...леный	з...мля	со...нце
б...лет	т...атр	площ...дь	лес...ница

Игра: «Что мы едим?»

Ход игры: Учитель называет различные предметы. Если предмет съедобный, дети поднимают руку, если не съедобный, то не поднимают.

Учитель перечисляет 3-4 названия предметов, которые можно есть, затем вставляет слово, которое обозначает несъедобный предмет. Тот, кто ошибся, получает штрафное очко.

Слова для игры: хлеб, булочка, суп, борщ, сыр, яблоко, фрукты, салат, картошка, мясо, масло, яйцо, колбаса, лук, сосиски, молоко, грибы, морковь, ягоды, малина, рис, компот, овощи, капуста, печенье, рыба, сахар, торт(съедобные); пенал, альбом, ваза, газета, грузовик, дверь, журнал, шкаф, нож, бумага, мел, резинка, корзинка, звонок, коньки, ложка, кресло, мяч, сумка, кран (несъедобные).

Список литературы

Мироваева Н.И. Воспитательное значение дидактических игр при обучении в начальных классах// Начальная школа, 1984, № 2, С. 38.

Реформатский А.А. Введение в языкознание. М., 1955, С. 24.

Слободчикова Л.Н. Работать на совесть// Русский язык в национальной школе, 1982, № 5, С. 62.

***ПРЕПОДАВАНИЕ ПЕРЕВОДА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

***TEACHING OF THE TRANSLATION FROM CHINESE
INTO RUSSIAN: PROBLEMS AND PERSPECTIVES***

В настоящее время с развитием изучения перевода, бурно развивается переводоведение, появляются разнообразные теории перевода. Но в Китае в вузах вообще-то особенно трудно вести уроки по преподаванию перевода с китайского языка на русский. Одним из важнейших причин данного явления является то, что учебники, которые отражают методики преподавания перевода с китайского языка на русский, почти полностью перенимают традиционные взгляды теории перевода с русского языка на китайский. А ведь между двумя типами перевода большая разница. Тем не менее, далеко не каждый билингв может успешно выступать в роли переводчика, да и овладение теориями перевода далеко не значит умение делать перевод прекрасно. Практика базируется на теории, но качества перевода зависит прежде всего от языкового уровня переводчика – личности переводческой деятельности. В связи с этим, в статье предлагается провести реформу в методиках преподавания перевода с китайского языка на русский, для которой требуется применение некоторых конкретных мероприятий. Одновременно автор также видит у него светлые перспективы.

Currently with the rapid development of the translation studies, a boom of translatology can be viewed as a variety of translation theories. But in China it seems to be very difficult to implement the teaching of translating Chinese into Russian in colleges and universities. One of the most important reasons for this phenomenon is that the textbooks, which reflect the teaching methods of translating Chinese into Russian, almost entirely carry on the perspectives of traditional theory about the translation from Russian into Chinese. In fact, there is a big difference between the two. And, not every bilingual person can successfully finish translations. Moreover, mastering the theory does not mean that translation practice can be done well. The practice is based on the theory, but the quality of the translation depends on the translator's language level. Therefore, in this article the reform of teaching method of the translation from Chinese into Russian has been proposed. It includes some specific measures. And meanwhile the author also sees its bright future.

Ключевые слова: преподавание перевода с китайского языка на русский, проблемы, методика преподавания, реформа, перспективы.

Key words: teaching of translating Chinese into Russian, problems, teaching method, reform, perspectives.

1. Проблемы в преподавании перевода с китайского языка на русский в вузах КНР сегодня.

Переводы сыграли значительную роль в межкультурной коммуникации человечества, а так же в становлении и развитии многих национальных языков и литератур. В настоящее время с развитием изучения перевода, бурно развивается

переводоведение, появляются разнообразные теории перевода как эквивалентность перевода, коммуникативно-функциональная теория перевода, теория непереводимости и теория деконструктивизма. Но, нетрудно заметить, что в Китае в вузах вообще-то очень трудно вести уроки по преподаванию перевода, особенно перевода с китайского языка на русский. Иначе говоря, обучение переводу с китайского языка на русский неэффективно. Почему так получилось? Причин много. Но одним из важнейших причин данного явления является то, что учебники, которые отражают методики преподавания перевода с китайского языка на русский, почти полностью перенимают традиционные взгляды теории перевода с русского языка на китайский.

2. Анализ причин проблем.

Нам известно, что настоящие учебники по теории перевода обладают целью ознакомить обучаемых с основными положениями теории перевода. И в Китае при обучении студентов по программе «Русский язык. Теория перевода» занятия обычно делятся на две части – теория перевода «с русского языка на китайский» и, наоборот, теория перевода «с китайского языка на русский». В Китае в настоящее время вышло много учебников по теории и практике перевода с русского языка на китайский, но пока мало учебных пособий, посвящённых теории и практике перевода с китайского языка на русский. Самые популярные – это «Пособие по переводу с китайского языка на русский» под редакцией Ху Гумина (2010 г.) и «Практические пособие по переводу» под редакцией Цун Япин (2010 г.). Они внесли большой вклад в дело обучения переводу с русского языка на русский. Но в этих учебниках, которые отражают методики преподавания перевода с китайского языка на русский, почти полностью перенимает взгляды теории перевода с русского языка на китайский, например, встречается приём лексических добавлений, приём местоимённого повтора, приём опущения, приём перемещения лексических единиц, приём пословного перевода и т.д. А большинство приведённых примеров тоже взяты из традиционных учебных пособий. Как отметил французский переводчик и теоретик перевода Э. Кари, – «Понятие перевода, в самом деле, очень сложно, и не только потому, что в наше время оно приобрело столь удивительное многообразие, но также потому, что оно беспрестанно изменялось на протяжении столетий. Возможно, именно это затрудняло размышления многих авторов, которые, соглашаясь с мнением предшественников либо оспаривая их, не замечали, что не всегда говорили об одном и том же»⁵⁸. Перевод – очень сложное дело, тем более методика перевода с китайского языка на русский во многом отличаются от методики перевода с

⁵⁸ Э. Кари. Перевод в современном мире[Электронный ресурс] / Э.Кари,Женева,1956. Оригинал: <http://studystuff.ru/articles/obshhaya-teoriya-perevoda.html>, версия документа от 30.09.2015.

русского языка на китайский. Первый гораздо сложнее, чем последний. Кроме того, далеко не каждый билингв может успешно выступать в роли переводчика, да и овладение теориями перевода далеко не значит умение делать перевод прекрасно. Практика базируется на теории, но качества перевода зависит прежде всего от уровня переводчика – переводческой личности, т.е. от уровня родного языка и целевого языка переводчика. Конечно, и от уровня двуязычия и фоновых знаний. Именно по этой причине нужно, чтобы переводчик был сильным в теории и практике.

Тем не менее, в настоящее время в Китае на уровне перевода с китайского языка на русский пока мало кто способен одновременно на практику и на теорию. К этому, естественно, привела модель обучения переводу с китайского языка на русский. И в связи с этим необходимо провести реформу.

3. Основы и мероприятия реформы методики

Соответственно, надо, критическим глазом посмотреть на резкие и тонкие различия между методиками обучения переводу с русского языка на китайский и с китайского языка на русский, чтобы найти более эффективные методы преподавания.

В учебном процессе часто замечаем, что самые большие трудности для студентов не в понимании оригинальных текстов, а именно в неумении оторваться от ограничения формы оригиналов и адекватно передать информацию от оригиналов выбранными им наилучшими из возможных переводческих вариантов. С этим связана культура речи и языка переводчика и привычки перевода, которые сложились на начальном этапе обучения русскому языку. Таким образом, в обучении переводу с китайского языка на русский лучше было бы помогать студентам в поиске решений таких проблем, как различные конкретные методы. В Китае традиционные учебные пособия и методика обучения переводу с русского языка на китайский преимущественно перенимает такой ход мыслей. Это правильно. Но надо отметить, что обучение переводу с китайского языка на русский явно отличается от обучения переводу с русского языка на китайский. Самые большие трудности в переводе с китайского языка на русский заключается, несомненно, в недостатке владения русским языком. В таком случае теория без речевого базиса не помогают конкретной переводческой практике, так что необходимо поставить языковые проблемы на первое место вместо обучения студентов теории перевода. Переводом с китайского языка на русский занимаются люди, обладающие определённым уровнем двуязычия – китайского языка и русского.

Другим фактом является то, что из-за недостатка владения русским языком студентами требуется, чтобы преподаватель подбирал для них подходящие учебники (учебные пособия) и помогал им повысить свой переводческий уровень.

Кроме того, преподавание перевода не должно отрываться от потребностей общества. Как отмечают современные педагоги и социологи, важнейшей задачей и целью развития любой экономической системы является удовлетворение потребности общества, цель подготовки студентов также должна быть в соответствии с общественными потребностями.

Сегодня в Китае почти все документы на китайском языке, которые нужно перевести на русский язык, ориентированы на ознакомление с китайской экономикой, политикой, культурой и т.д. Очень мало китайских литературных произведений, которые требуют перевода на русский. Это обусловливается первоначально бурным развитием экономики, но ещё тем, что большинство китайских переводчиков не справляются с переводом таких произведений на русский, не имея нужной языковой базы. В этом и ответ на вопрос: почему в истории почти все известные китайские художественные классики были переведены русскими переводчиками, а не китайцами? Так, можно сказать, модель подготовки студентов по специальности «русский язык» зависит в основном от потребностей общества.

Ныне в Китае более 70 вузов открыли дисциплины по переводу с русского языка на русский и по переводу с китайского языка на русский. Если подготовка студентов будет и дальше оторвана от реальных потребностей общества, то выпускники будут «недоучками». А для того, чтобы достичь своей цели, преподаватель должен ещё обогащать знания студентов с помощью СМИ и средств вне языков, к примеру, – знаниям гуманитарных, естественных и общественных наук.

А что касается методологии обучения переводу с китайского языка на русский, то согласно «Общей программы обучения студентов по специальности «русский язык» преподавание перевода с китайского языка на русский запланировано на первый семестр четвёртого курса. Большинство студентов на этом этапе уже хорошо понимают по-русски, но всё ещё не в состоянии свободно употреблять русский язык, тем более и переводить с китайского языка на русский, потому что мало кто из них хорошо разбирается в речевых жанрах.

По М.М. Бахтину, «...речевые жанры – это широкий спектр разнородных письменных и устных тематически и ситуативно-обусловленных типов высказываний, которые охватывают все сферы человеческой деятельности и частично пересекаются с литературными жанрами, рассматриваемыми в теории литературы. Они отражают специфические условия и цели каждой области человеческой деятельности не только своим содержанием и языковым стилем, то есть отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка, но, прежде всего своим композиционным построением. Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера

использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний. Эти типы высказываний отличаются друг от друга формально-синтагматически и функционально. Проблема речевых жанров сложна потому, что она лежит на границах лингвистики и литературоведения, а также многих еще не разработанных разделов филологии, которые должны изучать специфическое использование языка во всех сферах общественной жизни и культуры».⁵⁹

Из этого видно, что овладение жанровыми типами переводимых текстов очень значимо для оперативного перевода. И важно научить студентов разьяснить речевые жанры, т.е. типы оригинальных текстов. Только при такой ситуации они смогут подобрать более адекватные варианты перевода, и перевод сможет выразить стиль подлинника. И поэтому, более актуальна учебная деятельность по переводу с китайского языка на русский, которая создана на основе отдельных тем и ситуаций. В общем говоря, преподавание перевода с китайского языка на русский должно включать в себя нижеследующие основные пункты:

- определение речевых жанров оригинальных текстов. Это главная предпосылка для того, чтобы студенты выбрали адекватные языковые средства перевода.

- анализ и обобщение наиболее часто встречающихся слов и словосочетаний, разбор их значения в разных контекстах, чтобы познакомить студентов с оперативными методами перевода.

- ознакомление с разницей между китайской и русской культурами. Известно, что немало ошибок в переводе производится от недостатка владения страноведческими и культурными знаниями. Например, в китайском языке есть поговорка 《满身刀子没有一把亮》. Если буквально переведем её на русский, то получим «Ножи на всём теле, но ни один не острый». Таким образом, легко вызвать недоразумение. В самом деле, поговорка имеет в виду то, что кто много знает – ни в чём хорошо не разбирается. В китайском языке есть ещё фразеологическое выражение 《入乡随俗》, которое чаще всего переводится студентами как «Человек должен соблюдать местные этикеты и порядок в чужих местах». По значению так правильно переводится, но если мы хорошо знакомы с русской культурой, то мы знаем, что в русском языке есть пословица: «В Тулу со своим самоваром не ездят», и под этой пословицей подразумевается именно и этот смысл. Просто в Китае нет концепции «самовар», и пословица вообще-то непонятна китайским студентам, когда у них нет специальных знаний о самоваре. При этом им, конечно, нельзя выбрать самый

⁵⁹ Бахтин М.М. Собр. соч. в 5 т. [Текст] М.М. Бахтин. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов М., Издательство: Русские словари, 1996. С. 183-184.

адекватный вариант перевода. Из этого следует: познание культур обеих стран и разницы между ними особенно актуально.

Тренировка по выбору более адекватных вариантов перевода (включая слова, словосочетания, предложения, грамматику, стилистику, культурный фон и т.п.) и по выбору примеров из более широкого спектра знаний. Только с целесообразными материалами и адекватными средствами перевода студентам возможно заниматься плодотворной переводческой деятельностью и делать более эффективный перевод.

Практика перевода. Несмотря на то, что теория важна, и она является основой практики, но без практики она была бы «пустым словом». Наряду с этим, обучение переводу с китайского языка на русский должно базироваться на двух принципах: во-первых, студенты всегда являются субъектом переводческой деятельности; во-вторых, анализ процесса переводческой деятельности имеет очень важное значение для перевода. И поэтому надо побуждать студентов к переводческой деятельности и правильным методам перевода.

Обобщать теорию перевода на основе практики. Это позволяет студентам узнать, откуда пришли соотносительные теории, и помогает им судить по аналогии в учебном процессе. В этом и заключается ядро реформы методики преподавания перевода с китайского языка на русский. Традиционное преподавание перевода с китайского языка на русский начинается с ознакомлением с теориями перевода. При этом студенты пассивно получают знания и обычно тренируются в установленном порядке по какой-то ознакомленной теории. Они не могут заметить проблемы, и поэтому трудно готовить кого-то из них с сильными синтетическими способностями перевода. А наша новая методика начинается с практики, что представляет студентам возможность замечать проблемы, обобщать законы и даже теории перевода на основе переводческой практики, и повышать свои способности к переводу.

4. Перспективы преподавания перевода с китайского языка на русский

Автор годами занимается преподаванием перевода с русского языка на китайский и с китайского на русский, и испытал целесообразность данных принципов. Помимо этого, с временем для углубления контакты и дружбы между китайским народом и народом других стран, а также ознакомления иностранцев с Китаем, требуется всё больше переводчиков, которые справляются с переводом с китайского языка на русский. И, опираясь на вышеуказанные факты, автор вправе верить, что у преподавания перевода с китайского языка на русский светлые перспективы.

Бахтин М.М. Собр. соч.: в 5 т. [Текст] М.М. Бахтин Т.5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов, М.: Издательство Русские словари, 1996. С. 183-184.

Кари Э. Перевод в современном мире [Электронный ресурс] / Женева, 1956г. Оригинал: <http://studystuff.ru/articles/obshhaya-teoriya-perevoda.html>, версия документа от 30.09.2015 [09:51:02].

Тарасова Е.Н.
Московский государственный
университет тонких химических технологий имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Tarasova E.
The Moscow state university of thin chemical
technologies of M.V. Lomonosov
Moscow (Russia)

КОГНИТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

COGNITION AS A BASIS FOR TEACHING LEARNING STRATEGIES RCTs

В данной статье речь идёт о когнитивности. Сегодня составную часть когнитологии представляют: когнитивная психология и антропология, философия и лингвистика. Автором делается попытка в реферативной форме показать, что когнитология является не просто междисциплинарной, а «объединяющей» наукой. Кроме того, выделены принципы когнитивной лингводидактики в обучении русскому языку как иностранному: приоритет когнитивного в обучении языку; усвоение лексики, грамматических категорий и стилей через объяснение когнитивных структур; понимание нерелевантности лингвистического и экстралингвистического значения / знания (метафоричность языка, несоответствие логики явлений логике их описаний); признание принципа языковой экономии (понимание того, что использование метафоры и фразеологии есть элемент экономии языковых усилий); понимание множественности языковых воплощений единой когнитивной структуры; отказ от противопоставления лингвистического и экстралингвистического, свойственного для классического языкознания. На практике преподавания РКИ автор статьи апробирует когнатию в действии: на примере устной речи преподавателя в учебно-научной ситуации.

In this article we are talking about cognition. Today, an integral part of kongnitologii are: cognitive psychology and anthropology, philosophy and linguistics. The author attempts to show the abstract form that cognitive science is not just a multi-disciplinary and «unifying» science. In addition, it highlighted the principles of cognitive linguistics in teaching Russian as a foreign language: the cognitive priority in language teaching; mastering vocabulary, grammatical categories and styles through the explanation of cognitive structures; understanding irrelevance of linguistic and extralinguistic values / knowledge (metaphorical language, logic mismatch phenomena logic of their descriptions); recognition of the principle of linguistic economy (understanding that the use of metaphors and phraseology there is an element of efforts to save the language); understanding of the multiplicity of linguistic incarnations of a single cognitive structure; rejection of the opposition of linguistic and extralinguistic inherent in classical linguistics. In practice, teaching RCT author approves kognatsii in action: the example of speech teacher in teaching and scientific situation.

Ключевые слова: когнитология, когнатию, объединяющие процессы, принципы когнитивной лингводидактики в обучении русскому языку как иностранному.

Key words: cognitive science, kognatsiya combining processes, principles of cognitive linguistics in teaching Russian as a foreign language.

Когнитивность, то есть способность к восприятию и переработке внешней информации, является важнейшей характеристикой личности обучаемого. Местом структурирования и хранения знаний о мире является язык; при обучении иностранному языку когнитивность играет важнейшую роль в формировании языковой компетентности

студента-инофона. Современные исследователи философии образования замечают, что когнитивный подход должен занять одно из лидирующих мест в создании стратегии российского образования: «Одним из важнейших аспектов философского анализа образования в настоящее время является эпистемологическая и когнитивная проблематика, понимаемая как наука о «знании» с акцентом на процедурные, практикологические и аксиологические аспекты как самого знания, так и его репрезентаций» [Майер, 2006. с. 5].

Когнитивная наука (когнитология) стала в конце XX века рассматриваться как «зонтичная» общая дисциплина, предметом которой предстали общие принципы управления ментальными процессами человека. Когнитивная наука стала своеобразным проектом XX века, в котором были интегрированы спекулятивные представления в области теории познания с достижениями в области гуманитарных и естественных наук, с целью обобщить знания в области процесса познания. Составные части когнитологии представляют когнитивная психология и антропология, философия и лингвистика: «когнитология является не просто междисциплинарной, а синтетической наукой, объединяющей при изучении когнитивных процессов человека математику, философию, лингвистику, психологию, теорию информации и др. [Маслов, 2008, с. 22]. З.Д. Попова, И.А. Стернин перечисляют также когнитивную антропологию, когнитивную социологию, когнитивное литературоведение [Попова, Стернин, 2007, с. 9]; написаны отечественные пособия по когнитивной культурологии [Режабек, Филатова, 2010, с. 306] и когнитивной герменевтике [Шульга, 2002, с. 232].

История когнитивной науки как таковой, по сути, не может считаться написанной. Так, в отечественной истории науки написан двухтомный труд Б.М. Величковского [Величковский, 2006], однако его книга «Когнитивная наука» имеет подзаголовок «основы психологии познания», то есть, по сути, является изложением истории когнитивной психологии. Вот как об этом пишет автор: «я попытался рассказать об истории, современном состоянии и перспективах когнитивного подхода с позиций моих знаний и интересов, опираясь на контекст современной психологии. Остаётся надеяться, что друзья и коллеги в соседних дисциплинах воспримут это как творческий вызов и вскоре на русском языке появятся многочисленные руководства, освещающие когнитивные исследования из несколько отличных перспектив лингвистики, нейрофизиологии, философии, искусственного интеллекта, нейроинформатики, антропологии, экономики и т.д.» [там же, с. 10]. Таким образом, общей истории когнитивной науки пока не написано; однако к области лингводидактики ближайшее отношение имеют такие направления, как когнитивная психология и когнитивная лингвистика.

Зарождение когнитивной психологии связано с выделением роли знания в человеческой деятельности, произошедшим в Новое время. Психология как наука о познании и знании накопила огромный исследовательский инструментарий и богатую палитру подходов: информационный, компьютерный («компьютерная метафора»), нейропсихология и другие. Именно в рамках психологии были экспериментально исследованы и физиологически проверены такие лингводидактически значимые процессы и явления коммуникативного процесса, как восприятие и порождение речи (в том числе фонологическое восприятие и нейропсихологические аспекты), процессы чтения, трансформационная модель грамматики, прагматические модели коммуникативных ситуаций.

Исследование когнитивной природы языка стало одним из направлений антропоцентрической научной парадигмы; труды Н.Д. Арутюновой, Н.Ф. Алефиренко, А.П. Бабушкина, В.И. Карасика, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия сформировали важнейшие теоретические положения того, как в языке структурируются знания в процессе общения и обучения; свою важную роль сыграли теория «лингвистической относительности» Сепира-Уорфа, исследования по лингвистической типологии и этнолингвистике, историческая лингвистика, психоллингвистика и лингвокультурология. К концу XX века относится зарождение когнитивной лингвистики, многие из положений которой сегодня стали основой для развития методологии обучения русскому языку как иностранному.

В обучении иностранному языку и исследовании закономерностей его усвоения свою роль играет не только очевидно значимая когнитивная лингвистика, но и другие дисциплины. Так, собственно когнитология занимается вопросами устройства и функционирования человеческих знаний, исследует вопросы усвоения и переработки информации, моделирует структуры знаний, изучает процессы и структуры репрезентации информации в сознании и в языковых формах. Когнитивная психология уделяет внимание концептуальным и когнитивным моделям, глубоко исследует процессы восприятия и памяти, перцептивные процессы. Лингвистическая семантика занимается истолкованием языковых понятий и категорий как более общих понятийных категорий, дающих представление о процессах освоения мира человеческим сознанием. С позиций когнитивного подхода лингвистика теряет монополию на построение модели языка как такового, поскольку когнитивная модель языка опирается на взаимодействие различных типов знания. Однако в рамках собственно когнитологии лингвистика занимает особую позицию, поскольку язык является базовым познавательным инструментом человека и во многом определяет как возможность постановки исследовательских задач в изучении мышления, так и вероятные направления исследовательской мысли.

С точки зрения когнитивной науки, человеческая деятельность, в том числе по усвоению знаний, с необходимостью должна объясняться по способам и результатам его деятельности, а также его внутреннего самоощущения (состояний). Таким образом, когнитивизм видит и описывает человека как действующего, деятельного, причём содержание деятельности связано с восприятием и переработкой информации, оперированием схемами, планами и тактическими моделями. Описывая значимость когнитивного подхода в лингводидактике, исследователь определяет его так: «когнитивный подход, опирающийся на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащийся является активным участником процесса обучения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя» [Артемова, 2009, с. 5].

Важнейшая задача когнитивистики – понимание, фиксация и описание процессов восприятия, упорядочения и осмысления окружающего мира. В этом процессе важнейшую роль играет язык, который позволяет наиболее естественным образом судить о процессах в сознании, поскольку является и способом категоризации мышления, и способом описания самого мышления и его категоризации. Таким образом, обучение иностранному языку есть когнитивный процесс получения новых схем и моделей категоризации мира, новых оснований классификации бытия. Когнитивность как способность к переработке и восприятию новой информации является основой, на которой строится возможность обучения иностранному языку.

Извлекая или получая информацию извне, человек соотносит её с уже имеющейся, получая новые смыслы или встраивая информацию в систему старых смыслов. В рамках когнитивного подхода к языку были предложены и вошли в научный дискурс взаимосвязанные понятия, обозначающие операции и единицы хранения информации в языке и сознании: фреймы, концепты, слоты, сценарии, гештальты. В рамках когнитивного подхода язык оказывается глобально вовлечён в системы человеческой деятельности, связан с интеллектом и познавательными процессами. Выходя за пределы собственно лингвистики, когнитивная лингвистика постулирует язык как важнейшее средство интеллектуального упорядочения мира. Таким образом, именно в когнитивистике язык был осознан главным образом как условие и орудие познания мира.

Центральная проблема когнитивной лингвистики – создание модели языковой коммуникации как основы интеллектуального обмена. В контексте обучения иностранному языку актуальность этой проблемы многократно возрастает. Важнейший тип коммуникации в процессе усвоения иностранного языка – межкультурная коммуникация. Межкультурная коммуникация является основанием для обмена национально укоренёнными моделями когнитивного упорядочения мира,

взаимообогащения культурных картин мира.

В рамках когнитивистики по-новому осмысливаются, анализируются и воссоздаются в педагогической практике такие процессы, как восприятие и усвоение новой информации, обработка языковых данных, планирование учебной деятельности, понимание и разрешение проблем, рассуждение и научение, представление знаний.

Важнейшей проблемой когнитивной лингвистики, которая решается в процессе обучения русскому языку как иностранному, является усвоение языкового знания. Свойственное для когнитивной лингвистики исследование сознания на материале языка имеет прямое отношение к усвоению иностранных языков. Усвоение информационных структур в данном процессе связано с анализом механизма извлечения из знаков нового языка знаний (а также преобразования собственных знаний в знаки иного языка), с интерпретацией (в рамках когнитивной семантики и прагматики), с исследованием законов функционирования знаков иного языка и соотношения знаков и соответствующих им культурных реалий (денотатов).

С позиций когнитивной науки особенное внимание при изучении русского языка как иностранного уделяется когнитивной семантике языка, языковой номинации, то есть принципам и механизмам называния тех или иных предметов или идей. Исследование мотивации называния (что связано с исследованиями этимологии и внутренней формы слова) играет существенную роль в усвоении лексико-понятийной системы иностранного языка. Исследуя свойственные для языка образные схемы, принципы метафоризации и метонимизации, когнитивный подход помогает проникать в систему обозначений явлений в новом для учащегося языке. Для русского языка большое подспорье в исследовании и объяснении данных явлений составляют исследования В.А. Виноградова, В.З. Демьянкова, И.А. Стернина, Ю.С. Степанова. Важно отметить, что такое исследование лексической, метафорической системы языка приводит к тому, что выявляются закономерности, самими носителями языка не осознаваемые.

Говоря о когнитивном подходе в педагогике, Б.О. Майер замечает, что важным аспектом его является исследование формирования и функционирования мыслительных стратегий педагогов и учащихся, то есть когнитивных клише, – «когнитивных схем, которые можно связать с местом субъекта в педагогическом процессе» [Майер, 2006, с. 69].

Когнитивность стала сущностной основой когнитивной лингводидактики, – данный термин получает все большее распространение в теории обучения языку. Когнитивное направление в лингводидактике тесно связано с коммуникативным, поскольку задачи направлений фактически совпадают: обучение общению на языке неотделимо от понимания особенностей кодирования информации на другом языке.

Исследователь данного направления лингводидактики И.В. Одинцова замечает: «В фокус внимания когнитивного направления в современной лингводидактике должны попасть как способы представления, хранения, обработки и передачи знаний, так и операции, производимые с ними, лежащие в основе формирования речевой деятельности на иностранном языке» [Одинцова, 2012, с. 54].

Наиболее значимыми терминами в рамках данного подхода оказываются: *знания, информация, концептуализация, усвоение, мышление, перцепция, восприятие, когнитивная база, категоризация, ментальность, концепт, константы культуры, внутренняя форма, картина мира, концептосфера* и пр. Таким образом, обучение в данном направлении ведётся через осознанное усвоение русского языка как иностранного, через когнитивную деятельность обучаемого.

Задачи когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному можно сформулировать следующим образом:

- выяснение соотношения концептуальных систем с языковыми системами родного и второго языка у обучающихся;
- сопоставительный анализ процессов концептуализации и категоризации знаний в родном и русском языке у учащихся-инофонов;
- укрепление роли русского языка в процессах получения, переработки и хранения информации об окружающих явлениях;
- выявление и использование в педагогическом процессе системы универсальных концептов, которые отличаются схожими чертами в родном и русском языке и могут быть основанием для построения общей полиязыковой модели миропонимания.

Принципы когнитивной лингводидактики в обучении русскому языку как иностранному могут быть соотнесены с постулатами когнитивной лингвистики, выделенными А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским (1997). Это, на наш взгляд, следующие принципы:

- 1) приоритет когнитивного в обучении языку; усвоение лексики, грамматических категорий и стилей через объяснение когнитивных структур;
- 2) понимание нерелевантности лингвистического и экстралингвистического значения / знания (метафоричность языка, несоответствие логики явлений логике их описаний);
- 3) признание принципа языковой экономии (понимание того, что использование метафорики и фразеологии есть элемент экономии языковых усилий);
- 4) понимание множественности языковых воплощений единой когнитивной структуры;
- 5) отказ от противопоставления лингвистического и экстралингвистического,

свойственного для классического языкознания.

Когнитивная лингводидактика находит различные осмысления в педагогической науке. Особое место занимает когнитивно-семантическое направление в обучении РКИ [Дейкина, 2015, с. 54-58].

Среди конкретных методических приёмов, применяемых в когнитивной лингводидактике, – операции с фреймами: фрейминг (фреймирование), то есть организация фреймов с определённой целью, и языковой или речевой рефрейминг (переключение с одного фрейма на другой), основанный на когнитивных приёмах конструирования, генерализации, спецификации, интенсификации, перспективации, модификации и пр. Именно рефрейминг, то есть привычка к переключению между способами концептуализации мира, позволяет формироваться навыку переключения с одного языка на другой.

Процесс усвоения иностранного языка с позиций когнитивной науки связан с постулатом о том, что мышление невербально, оно осуществляется при помощи универсального кода, единицы которого по-разному сочетаются в концептосфере различных языков. Этот постулат препятствует мнению о принципиальной невозможности адекватной межкультурной коммуникации: признание единства предметного кода мышления свидетельствует о возможности усвоения принципов концептуализации мира в иной языковой картине мира. Постулат о том, что язык позволяет эксплицировать значительную часть концептуального содержания сознания, ведёт к пониманию того, что усвоение иностранного языка не только способствует взаимопониманию в межкультурной коммуникации, но и позволяет в значительной мере познать механизмы упорядочения знаний о мире в конкретной ментальности.

Список литературы

Артемова В.В. Когнитивный подход в обучении иностранных студентов при создании национально-ориентированного интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 39 (177). Филология. Искусствоведение. Вып. 38. С. 5.

Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 тт. М., 2006.

Дейкина А.Д. Когнитивно-семантическое направление в обучении русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. № 1. С. 65-69.

Майер Б.О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования. Новосибирск, 2006. С. 5.

Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2008. С. 22.

Одицова И.В. Языковой рефрейминг как когнитивная операция в практике преподавания иностранных языков // Вестник ЦМО МГУ. 2012. № 4. С. 54.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007. С. 9.

Режабек Е.Я., Филатова А.А. Когнитивная культурология. СПб., 2010. 316 с.

Шульга Е.Н. Когнитивная герменевтика. М., 2002. 235 с.

Томашева И.В.

Ковалевич Е.П.

Армавирская государственная педагогическая академия
г. Армавир (Россия)

Tomasheva I.

Kovalevich E.

Armavir State Pedagogical Academy
Armavir (Russia)

**КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ
СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА
(НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**COGNITIVE ASPECTS OF TRANSLATING ETHNOGRAPHIC REALIA
OF THE NORTH CAUCASUS REGION INTO SPANISH AND ENGLISH**

В статье рассматриваются особенности перевода этнокультурных реалий на когнитивном уровне. Переводческая деятельность предполагает осуществление переводчиком определённых операций в пределах пересечения лингво-ментальных пространств индивидов и/или культурных сообществ, в результате которых происходят взаимные культурные трансферы.

In the article, translation of ethnographic realia at the cognitive level is considered. Translating implies certain operations a translator does within the boundaries of overlapping the linguo-mental spaces of individuals and/or cultural communities, which leads to the inter-mutual cultural transfers.

Ключевые слова: концептуальный перевод, лингво-ментальные операции, пересечение ментальных пространств, культурный трансфер, этнографические реалии.

Key words: linguo-mental operations, conceptual translation, mental space overlap, cultural transfer, ethnographic realia.

Согласно последним исследованиям в области когнитивной транслатологии, переводческий процесс, не являясь линейной передачей содержания исходного текста (далее ИТ) посредством механического набора языковых трансформаций, во многом отражает характеристики процесса коммуникации. Начиная с этапа понимания и интерпретации текста, переводчик задействует когнитивные структуры подсознания, на основе которых осуществляется анализ и синтез поступающей информации языкового и неязыкового содержания с передачей смысловых трансформаций различного порядка.

Сознание человека включает не только накопленную совокупность знаний о мире и о самом себе, хранящихся в виде системы взаимосвязанных логических суждений, понятий и умозаключений, но и знание языка в совокупности его морфологической, фонологической, логической, прагматической, синтаксической систем.

В процесс мышления вовлекаются все наши знания: иными словами, сознание (как наше знание) воспроизводится в процессе мышления и за его счёт постоянно «пополняется», новые знания (как и старые) «складируются» в различных блоках

сознания и, прежде всего, в языковом сознании [Янссен-Фесенко].

Поскольку язык не может существовать отдельно от форм мышления, которые воплощаются в языковых формах, проблема определения концептуальной основы перевода находит свое решение в контексте взаимоотношения мышления, языка и сознания, так как язык – это перевод образов сознания в графический или звуковой ряд.

Специфика переводческой деятельности заключается в том, что переводчик всегда стоит перед проблемой восприятия и переработки иного «ментального содержания», потому что в процессе перевода он излагает не собственные идеи, а лишь вербализует идеи, сформулированные в оригинале, придерживаясь при этом коммуникативной ситуации, «заданной» ИТ. Возникает вопрос о характере когнитивных операций и природе переводческих решений.

Лингво-ментальные операции в процессе перевода обусловлены, в соответствии с мнением специалистов, речемыслительной деятельностью индивида и функционированием его ментальной сферы. Каждый по-разному ориентируется в национальном культурном пространстве, «выстраивая под себя» собственную модель в рамках конкретного лингвокультурного сообщества, руководствуясь «рекомендациями» собственной когнитивной базы. Именно когнитивная база позволяет индивиду «свободно ориентироваться» в национальном культурном пространстве. Особые трудности у него вызывает то, что ядерные элементы культурного пространства чрезвычайно редко подвергаются осмыслению, рефлексии и экспликации со стороны тех, для кого это пространство является родным» [Гудков, цит. по Янссен-Фесенко].

В процессе социализации индивид не только «присваивает» себе общую когнитивную базу данного лингвокультурного сообщества, но и на её основе создает собственное когнитивное пространство, которое интерпретируется как «презентируемая различными когнитивными структурами совокупность всех знаний, образов и представлений индивида, имеющих национальную детерминированность» [Фесенко, 2002, с. 176].

Следует заметить, что создаваемый переводчиком текст на языке перевода (далее ПЯ) являет собой вербальную репрезентацию концептуальной интеграции, иными словами – вербальное порождение совмещенного ментального пространства переводчика. Все эксплицитные ментальные операции с когнитивными структурами становятся возможными лишь при кодировке на языковом уровне сознания, то есть когда они приобретают вербальное оформление. Данное положение позволяет некоторым исследователям определить перевод как вербальную проекцию этноментального опыта одной лингвокультурной общности через интеграцию ментальных пространств переводчика как представителя другой лингвокультурной общности. Перевод, как

правило, репрезентирует содержание ментального пространства ИТ по «алгоритму» культуры, к которой он относится. Таким образом, оптимальность перевода обусловлена не только знанием алгоритмов «чужой» культуры, но также пересечением ментальных пространств источника ИТ и переводчика.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что ментальные пространства индивидов никогда полностью не совпадают, поскольку определяются индивидуальными знаниями и представлениями и репрезентируются индивидуальным «вербальным кодом». Индивидуальные ментальные пространства имеют некие «общие зоны», и перевод будет тем результативнее, чем шире «зоны» пересечения индивидуальных ментальных пространств. Именно совмещенное ментальное пространство обуславливает вербальную репрезентацию средствами ПЯ психосемиотических особенностей автора ИТ [Янссен-Фесенко].

В процессе перевода вербальных инокультурных объектов, обусловленных различиями в концептуальных системах исходного языка (далее ИЯ) и ПЯ, происходит перенос отдельных инокультурных элементов в другую культурную среду, т.е. культурный трансфер [Лобачёва, 2010, с. 23]. Примером такого переноса может служить слово «дольмен», возникшее в бретонском языке и заимствованное другими языками для обозначения сходных по форме и материалу сооружений и отнесенности слова к аналогичной области функционирования. Обратимся к словарным дефинициям.

Дольмёны (от брет. *taol maen* – каменный стол) – древние погребальные и культовые сооружения, относящиеся к категории мегалитов (то есть к сооружениям, сложенным из больших камней). Название происходит от внешнего вида обычных для Европы конструкций – приподнятой на каменных опорах плиты, напоминающей стол [ВСЭ].

Дольмен – созданное в бронзовый или ранний железный век мегалитическое сооружение в виде огромных каменных глыб и плит, поставленных вертикально или положенных друг на друга и покрытых сверху массивной плитой. В соответствии с официальной версией, слово происходит от франц. *dolmin* (позднее *dolmen*) – термина, который в 1796 г. предложил археолог Корре де Латур д'Овернь. Слово, предположительно, представляет собой искаж. корнск. *Tolmen* или бретонск. *taol maen*, букв. «стол камень» [Вс].

Дольмен – (от бретон. *tol* – стол и *men* – камень), мегалитическое сооружение в виде большого каменного ящика, накрытого плоской плитой ... Распространены эти сооружения в приморских районах Европы, Азии и Северной Африки, на Кавказе и в Крыму [ЭК].

Dolmen – monumento megalítico en forma de mesa, compuesto de una o más lajas

colocadas de plano sobre dos o más piedras verticales [DRAE].

Dolmen – a prehistoric monument of two or more upright stones supporting a horizontal stone slab found especially in Britain and France and thought to be a tomb [MWD].

Представленные языковые единицы имеют широкую зону пересечения когнитивных компонентов в ментальных пространствах своих контекстов: «объект», «время», «форма», «материал», «положение в пространстве», «количество компонентов», «место расположения».

Понимание в контексте концептуального перевода культурных трансферов происходит таким образом, что переводчик вызывает ментальный образ (концепт) к соответствующей языковой единице. Концепты и языковые единицы взаимно активизируют друг друга. Вызванные у переводчика концепты и ассоциации подкрепляются фоновыми знаниями. Приведём в качестве иллюстрации варианты перевода реалий в одной из легенд адыгского народа о Девичьем камне – огромном куске скалы, перегородившем дорогу на трассе Майкоп-Гузерибль (Республика Адыгея, Краснодарский край).

У **Девичьего** камня есть и другие названия: **Черкесский, Шайтанов, Казачий**. Девичьим камень прозвали вот почему ... По древнему обычаю, осенью, когда завершался сбор урожая и подготовка к зиме была окончена, жители **адыгейских аулов** собирались на праздник, где молодые **джигиты** обязательно исполняли **джигитовку**. Прежде чем стать мужчиной, молодой воин должен был овладеть многими искусствами, пройти через ряд испытаний, и лишь после этого старейшины родов провозглашали юношей мужчинами. Поэтому праздник посвящения в мужчины относился к числу самых значимых и важных, а огромный камень был местом для состязаний юношей. Джигиты должны были верхом на коне подняться на верхнюю площадку камня, на полном скаку.

Но однажды в праздничный день начался дождь, и ни один юноша, пытавшийся взобраться на вершину камня, так этого не сделал. И когда желающих покорить камень уже не было, появился безусый юнец, который уверенно и смело, поднялся по скользкой тропе на вершину камня. Старейшины **Адыгеи** были обрадованы и восхищены подготовкой джигита. Но, вот только когда юноша снял **папаху**, длинные черные косы рассыпались по его плечам, и все старейшинам стало понятно, что перед ними девушка. С тех пор состязания на камне не проводились, а сам камень прозвали Девичий или Шайтанов (**Ведьмин**), до того камень называли Черкесский.

Дошла до наших дней и легенда, объясняющая происхождение названия «Казачий камень». Однажды **казаки** затащили на вершину камня коня. Сидя верхом на этом коне, на вершине Казачьего камня, местный **атаман** приветствовал **Кубанскую** комиссию,

прибывшую в **станицу** с инспекционной проверкой. С той поры камень прозвали «Казачьим» [ТАО].

Все выделенные в тексте единицы являются реалиями, при переводе которых на испанский и английский языки используются различные приёмы. Прежде чем приступить непосредственно к переводу, необходимо осмыслить незнакомую реалию в подлиннике, как она вербализована и какими средствами доводится до сознания читателя её семантическое и коннотативное содержание. Адекватный перевод с абсолютной точностью передачи объема смыслов невозможен в силу глубокого различия культур и языков, поэтому переводчику нужно обладать всесторонней культурно-языковой базой, как в рецептивном, так и продуктивном планах в обоих языках, поэтому приходится выходить на более высокий уровень – концептуальный перевод.

Адыгея (адыг. *Адыгэ Республик*) – республика в составе Российской Федерации, субъект Российской Федерации, входит в состав Южного федерального округа. Столица – город Майкоп. Территория республики окружена территорией Краснодарского края [ВСЭ].

Адыги – общее название единого народа в России и за рубежом, разделенного на кабардинцев, черкесов, адыгейцев. Самоназвание – адыга (адыгэ) [КУ].

Аул – населённый пункт сельского типа у тюркских и некоторых других народов Средней Азии и Кавказа [Вс].

Джигит (по-тюркски «молодой парень», «юноша», также «молодец») – исторически в Средней Азии и на Кавказе: наездник, отличающийся отвагой, выносливостью, стойкостью, искусством управлять конём и владеть оружием ... В настоящее время имеет смысл аналогичный понятию «*добрый молодец*» и не связано напрямую с ездой на коне [ВСЭ].

Джигитовка – разнообразные сложные упражнения на скачущей лошади первонач. у кавказских горцев и казаков [ГП].

Папаха – мужской меховой (из овчины или каракуля) головной убор, распространённый у народов Кавказа, казаков и в Средней Азии, элемент военной формы одежды [ВСЭ].

Казаки (др.-русск. – *козакъ*; укр. – *козак*; польск. – *kozak*; лит. – *kazoku*; также в русских летописях: *черкассы*) – представители казачества, сложной социальной культуры, сформировавшейся из военно-служивого сословия (приписное реестровое казачество), а также «людей гулящих» (вольное казачество) [ВСЭ].

Атамán (предводитель, начальник) – старший в роду и предводитель у степных народов, предводитель казаков или (устар.) вообще старший в деле (как тамада у кавказских народов). По одной из версий, слово происходит от тюркского слова «ата» –

«отец»/»дед» с личным окончанием «ман» («мен – человек») и буквально означает «отец людей» [ВСЭ].

Кубань (карач.-балк. *Къобан*, кабард.-черк. *Псыжь*, адыг. *Псыжь*, абаз. *Къэбина*, др.-греч. Ὑπανίς *Гипанис*, лат. *Hurpanis, Vardanes*) – 1) река в России на Северном Кавказе, берущая свое начало в горах Карачаево-Черкесской Республики, с северо-западного и юго-западного плеча Эльбруса; 2) исторический регион на Северном Кавказе, прилегающий к реке Кубань и её притокам, который принадлежал Черкессии и Крымскому ханству. В 1783 году, после ликвидации Крымского ханства, присоединён к Российской Империи. В настоящее время ареал, именуемый «Кубань», охватывает территории расположения следующих субъектов РФ: Краснодарский край – бóльшая часть; Республика Адыгея – вся, Республика Карачаево-Черкесия – бóльшая часть, Ставропольский край – западная часть, Ростовская область – небольшой район южной части [ВСЭ].

Станица – административная казачья сельская единица, состоит из одного или нескольких казачьих поселений (хутора, посёлка) [ВСЭ].

В приводимой ниже таблице можно увидеть, что основными способами перевода являются: транскрипция/транслитерация (тр), создание нового слова (нс), гиперонимический перевод (гпр) и уподобление (упб), которые отражают лингво-ментальные механизмы задействованные в процессе осмысления реалии в культурном контексте.

реалия	испанский	английский
Девичий (камень)	la piedra de muchacha joven (гпр) /de soltera (упб)	Maiden's (Stone) (упб)
Черкесский (камень)	la piedra de Cherkess (circasiana) (тр)	Circassian (Stone) (нс)
Шайтанов (камень)	la piedra Shaitanov (тр)	Devil's (Stone) (упб)
Ведьмин (камень)	la piedra de Bruja (упб)	Witch's (Stone) (упб)
Казачий (камень)	la piedra de cosacos (нс)	Cossack (Stone) (нс)
Адыгея	Adygea (трл)	Adygea (трл) /Adyg Republic (тр)
адыгейский аул	la aldea (уп) de Adygei (тр)	Adyg aul (тр) /Circassian village (упб)
джигит	el jinete joven (гпр), un hombre joven guerrero (гпр)	dzhigit (тр) /(Caucasian) skilful horseman (упб)
джигитовка	montar truco (гпр)	fancy/trick riding /Cossack vaulting (упб)

папаха	la gorra (гпр)	rapakha (тр) /Caucasian fur hat (упб)
казак	el cosaco (нс)	Cossack (нс)
атаман	el cacique (упб)	ataman (тр) /Cossack chieftain (упб)
Кубанская комиссия	la comisión de Kuban (тр)	Kuban Commission (тр)
станция	el pueblo (упб)	stanitsa (тр) /Cossack village (упб)

Так, слово «аул» обозначает населённый пункт в отдельных регионах России, в частности, на Кавказе. Словари поясняют «аул» как: 1) горное селение у кавказских горцев и у крымских татар; 2) административная единица у некоторых кочевых тюркских народов Средней Азии или как традиционное поселение сельского типа, стойбище, общину у тюркских народов, а также у других народов Средней Азии и Кавказа. Очевидно, что в структуре ментального образа поселения данного типа выделяются следующие компоненты: «место проживания», «регион», «этническая принадлежность», «жилище», «деятельность человека» (имплицитно).

В испанском языке слово аул переводится как:

aúl – aldea en el Cáucaso y en Asia Central [AL].

aldea – 1.f. Pueblo de corto vecindario y, por lo común, sin jurisdicción propia [DRAE].

Соответственно, у концепта *aldea* выделяются компоненты: «тип поселения», «административное деление», «малочисленность жителей». В слове *aúl* добавляется компонент места расположения – Кавказ или Центральная Азия, что на уровне выделения общего ментального образа путем гиперо-гипонимического перевода формирует понятийную составляющую концепта.

В английском языке слово «аул» либо транслитерируется как *aul*, либо поясняется сочетаниями *a Caucasian village, a village in the Caucasus and Central Asia [СЭО]*, что позволяет выявить такие когнитивные составляющие, как: «регион проживания» и «тип поселения», с учётом компонентов «величина», «место расположения» и «человеческая деятельность», характерных для ментального образа *village*.

Лексические единицы «черкес», «шайтан», «джигит», «джигитовка», «аул», «папаха» являются результатом культурных трансферов из адыгских и тюркских языков в русский, и при их переводе на другие языки ментальный образ формируется на основе понятийной составляющей соответствующего концепта, при этом фоновые ассоциативные составляющие проявляются в различных контекстуальных синонимах, например:

«джигит» – наездник, молодость, лошадь (понятийная), воин, храбрость (ассоциативная); «джигитовка» – наездник, лошадь, владение верховой ездой²²⁷

(понятийная), ловкость, зрелищность, событийность (фоновая, ассоциативная), «шайтан» – сверхъестественное, деятельность (понятийная), враждебность человеку (ассоциативная), «папах» – головной убор (понятийная).

Совокупность ментальных пространств индивидов проживающих на территории Северного Кавказа, формирует общее ментальное пространство региона. Полиэтничность Краснодарского края способствует созданию зон пересечения ментальных пространств концептуальных и языковых картин мира и обуславливает трансфер культурных элементов из кабардино-черкесского, карачаево-балкарского, абазинского, украинского и др. в русский язык. При переводе с русского языка продолжается культурный трансфер реалий с проникновением в новые ментальные пространства. Важно уточнить, что данный процесс характеризуется взаимонаправленностью.

Также необходимо при переводе текстов культуроведческого содержания учитывать реалии стран переводимого языка, а в данных текстах они содержатся в изобилии. Реалиями называются факты, касающиеся быта, культуры, истории страны изучаемого языка, героев, традиций, обычаев. Различают

1) реалии – предметы, понятия, явления, характерные для теории культуры, быта, уклада народа, страны и не встречающиеся у других народов;

2) реалии – слова, обозначающие предметы и явления, а также словосочетания (обычно фразеологизмы, пословицы, поговорки, включающие такие слова) [Одинцова].

Отличительными чертами реалии являются характер её содержания (связь обозначаемого предмета с определенной страной, народностью, социальной общностью) и принадлежность к определенному периоду времени. На основе этих признаков исследователями предлагаются предметная, временная и местная классификация реалий.

В предметную классификацию входят три вида реалий.

Географические реалии: названия объектов физической географии, например: **балка** – суходол (в средней части Европейской России), падь (в Сибири), байрак (на Украине) – длинное и широкое понижение, ложбина с задернованными склонами, выработанная талыми и дождевыми водами. ... Балки часто покрыты кустарником или лесом, появление которого в степи связано с близким горизонтом грунтовых вод или накоплением снега на наветренных склонах. Используются как сенокосные угодья, под огороды, сады, сельские населенные пункты [ЭЦЭ];

названия объектов, связанных с деятельностью человека: **сакля** – (от груз. сахли дом), тип жилища у горцев Кавказа с каменными, глинобитными или саманными стенами и плоской крышей [СЭА];

названия эндемиков: **явор** – крупное лиственное дерево семейства кленовых с большими пятилопастными листьями; клен белый [СС], распространён в Западной Европе, Малой Азии, на Кавказе, Украине.

Этнографические реалии (понятия, принадлежащие быту и культуре народа): бытовые: **лаваш** (азерб. *lavaş*, арм. լավաշ, груз. ლაშა, перс. لوا – *lavâş*, тат. *lavəş*, тур. *lavaş*) – пресный белый хлеб в виде тонкой лепёшки из пшеничной муки, распространённый преимущественно у народов Кавказа, в Иране, Афганистане и в других регионах Передней Азии. В англоязычных изданиях именуется также «армянский ломкий хлеб», «армянская лепёшка», «ломкий хлеб», «параки») [ВСЭ];

трудовые: **левада** – огороженный загон с травяным покрытием для выгула лошадей [ВСЭ];

наименования понятий искусства и культуры: **дудук** (тур. *Düdük*; арм. դուդուկ) – язычковый деревянный духовой музыкальный инструмент с двойной тростью. Представляет собой трубку с 9-ю игровыми отверстиями [ВСЭ];

этнические понятия: **абадзехи** – в прошлом одно из крупных адыгских племён, ныне этнографическая группа адыгейцев. Живут в ауле Шовгеновском Шовгеновского района Адыгеи [СЭА]; меры и деньги.

Общественно-политические реалии: понятия, связанные с административно-территориальным устройством: **хутор** – небольшое селение (на Украине и в южных областях России) [Вс];

наименования носителей и органов власти: Кубанская краевая войсковая **рада** – казачья сословная организация, созданная в апреле 1917 в Екатеринодаре (ныне Краснодар) по инициативе верхов казачества и ставшая одним из центров казачьей контрреволюции на Кубани [СЭА];

военные: **нукер** – воин личной охраны военачальника; слуга (*у горских народов Кавказа в XIX в.*) [СЭА];

наименования организаций, званий, титулов, сословий, каст: **уздень** – свободный крестьянин-общинник на Северном Кавказе, с XVI в. также служилый феодал [ИС].

Вопрос о подаче и осмыслении реалий в тексте важен для переводчика, так как сохранение их в переводе в значительной мере обусловлено, с одной стороны, местом и ее осмыслением в подлиннике, а с другой стороны, – средствами, которые можно привлечь для сохранения реалии на том же месте и в переводе.

Возможности перевода реалий, практически сводятся к четырем основным случаям: транслитерация/транскрипция, создание нового (или сложного) слова на основе уже существующих в языке элементов, уподобляющий перевод, уточняемый в условиях контекста, и гиперо-гипонимический перевод.

В процессе осуществления культурного трансфера активизируются индивидуальные концепты переводчика, имеющие обширные зоны пересечения ментальных пространств с концептами носителей языка оригинала и языка перевода. Исходя из своей компетенции, переводчик проверяет, является ли выбранная языковая форма оптимальным выражением того концепта, который формально вербализуется в ИТ. В этом случае гармонизация двух несовпадающих концептуальных и языковых систем происходит в результате обращения к собственной межкультурной компетенции и активизации когнитивных ресурсов специалиста, выполняющего перевод.

Список литературы

Лобачева Д.В. Культурный трансфер: определение, структура, роль в системе литературных взаимодействий // Вестник томского государственного педагогического университета. Томск, 2010. Вып. 8 (98). С. 23-26.

Одинцова Е.А. Особенности перевода страноведческих реалий и терминов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://study-english.info/article042.php>

Фесенко Т.А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода / Т.А. Фесенко. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. 229 с.

Янссен-Фесенко Т.А. Перевод как вербальная реальность сознания [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://study-english.info/article027.php>

Англо-Русские, Русско-Английские, Английские словари и энциклопедии Онлайн (СЭО) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://slovar-vocab.com>

Википедия, свободная энциклопедия (ВСЭ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>

Викисловарь (Вс) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org>.

Интернет-СМИ «Кавказский Узел» (КУ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kavkaz-uzel.ru/articles/151773>

Исторический словарь (ИС) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://enc-dic.com/russian_stress/Uzden-3806.html.

Онлайн-словарь АБВУЯ Lingvo-Online (AL) [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.lingvo-online.ru/ru

Сборник словарей (СС) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn----7sbbhnalk3aocq1b4e.xn--p1ai/slovo-937>.

Словари и энциклопедии на Академике (СЭА) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dic.academic.ru>

Туризм и активный отдых на юге России (ТАО) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vetert.ru/rossiya/adygeya/sights/242-kazachij-kamen.php>

Экологический центр «Экосистема» (ЭЦЭ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ecosystema.ru>

Энциклопедия культур Déjà vu (ЭК) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ec-dejavu.ru>.

Diccionario de la lengua española (DRAE) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios>.

Google Переводчик (ГП) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.google.ru>

Merriam Webster Dictionary (MWD) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com>

*Хопияйнен О.А.
Ильченко А. В.*
ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет»
г. Ханты-Мансийск (Россия)

*Норіаунен О.
Pshenko А.*
Yugra State University
Khanty-Mansiysk (Russia)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПУТЕВОДИТЕЛЯ

CROSSCULTURAL COMMUNICATION THROUGH THE PRISM OF GUIDEBOOK

В статье рассматривается путеводитель как один из основных источников информации и важная составляющая в осуществлении межкультурной коммуникации для многих людей, которые отправляются в поездку или путешествие. Путеводитель выступает практическим справочником, средством, которое помогает сформировать представление о географии, экономике, жизни общества в другой стране и его культуре. В мире возрастает интерес к изучению языкового и культурного многообразия, отчасти и благодаря тому, что в целом ряде программ ЮНЕСКО указывается на необходимость сохранения языков и культур коренных малочисленных народов. Статья представляет некоторые результаты сопоставительного анализа культурноспецифической информации на материале двуязычных путеводителей по Ханты-Мансийску и Югре – земле, на которой происходило историческое формирование народов ханты и манси, относящихся к коренным народам Севера. Важная роль в процессе межкультурной коммуникации принадлежит культурно-маркированной лексике. Принимая во внимание транслатологические особенности текстов путеводителя, авторы, главным образом, обращаются к культурно-маркированной лексике и анализируют способы ее перевода с русского языка на английский.

The paper considers the guidebook as a major source of information and an important part of cross-cultural communication for most people (travellers and tourists). It is a practical reference, a means to shape their ideas about geography, history, economy, social life and culture in other countries. Much of the academic attention is being devoted to linguistic and cultural diversity in the world, partly due to the importance of preserving cultures and languages of indigenous peoples that has been emphasized in a number of UNESCO programmes. The paper provides some results of comparative study of culture-specific elements in bilingual guidebooks on Khanty-Mansiysk and Yugra as the historical land of khanty and mansi - the indigenous peoples of the North. In cross-cultural communication culture-loaded words have an important role. Taking into account translational aspects of the guidebook the authors primarily focus on culture-loaded words and analyse methods of their translation from Russian into English.

Ключевые слова: путеводитель, культурно-маркированная лексика, транслатологические особенности, ханты и манси, транслитерация, калькирование, описательный перевод.

Key words: guidebook, culture-loaded words, translational peculiarities, Khanty and Mansi, transliteration, calquing, descriptive translation.

В настоящее время динамично развиваются различные формы межкультурной

коммуникации. Наряду с теми, кто предпочитает путешествовать по всему миру в качестве туристов, всё больше и больше людей отправляются в разные страны в деловые поездки, на обучение и стажировки, а также с целью культурного обмена. Первое знакомство со страной, как правило, начинается с путеводителя. Именно путеводители представляют информацию о стране или регионе, о культурных и языковых особенностях местного населения, способствуя установлению культурного контакта.

С древних времен люди создавали прообразы современных путеводителей, однако русскоязычные и иноязычные путеводители в их современном понимании стали появляться лишь в начале XIX века, и только в начале 2000-х годов они попали в круг исследовательского интереса. Как отмечает Р.А. Соян, с недавнего времени проводится многоаспектное изучение данного типа текста [Соян, 2013, с.3].

Согласно энциклопедическому словарю Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона путеводитель – это «книга, содержащая описание какой-либо области или страны и служащая руководством для путешественников» [Брокгауз, Ефрон, 2008]. В англоязычной энциклопедии *Literature of Travel and Exploration* понятие «путеводитель» определяется следующим образом: «a non-narrative description of a defined geographical area for use as a practical reference to successive travelers. By so confining the term, it follows that accounts of pilgrims or explorers or sojourners, while they may have considerable value for readers in planning their own journeys, by their inherently autobiographical character cannot be considered guidebook» [Speake, 2003, с. 519].

Таким образом, к путеводителям следует относить справочно-информационные издания, которые содержат в доступном изложении информацию географического, исторического, культурно-языкового характера и предназначены служить практическим руководством для путешественников.

Данная статья рассматривает двуязычные тексты путеводителей в сопоставительном аспекте, в связи с чем в сферу внимания попадают транслатологические особенности текстов путеводителей, т.е. те особенности, которые важно знать и учитывать, осуществляя перевод на иностранный язык. В своих работах И.С. Алексеева подчеркивает, что текст выступает не только как некая совокупность языковых явлений, но также и как самостоятельное явление, обладающее определенными признаками, знание которых помогает переводчику определиться с общей стратегией перевода и выбрать соответствующие приемы передачи [Алексеева, 2008].

Перевод, являясь одним из основных средств межкультурной коммуникации, рассматривается как разновидность интеллектуальной деятельности, связанной с переработкой информации. В переводоведении принято выделять такие виды информации, как когнитивный, эмоциональный, оперативный и эстетический [Алексеева,

2000, с. 100-103]. В каждом типе текстов соотношение видов информации различно, при этом какой-то из них преобладает. При классификации типов текста необходимо принимать во внимание вид информации, которую текст содержит.

Если обратиться к истории, то следует отметить, что у истоков транслатологической классификации типов текста стоит Катарина Райс, которая ещё в начале 70-х годов выделила на основе коммуникативной функции четыре основные группы текстов:

- Информативные тексты (научные статьи, научно-популярные тексты и др.);
- Экспрессивные тексты (роман, лирика и др.);
- Оперативные тексты (реклама, памфлет и др.);
- Аудио-медиаальные тексты (содержат невербальные текстовые компоненты).

И.В. Алексеева подчеркивает, что данная классификация послужила в дальнейшем основой для других более подробных классификаций [Алексеева, 2008, с.48 – 49].

Поскольку материал в путеводителях носит справочно-энциклопедический характер, в них преобладает когнитивная информация, а путеводители, соответственно, относят к информативным текстам. В меньшей степени путеводителям свойственно наличие оперативной информации, характерной для рекламных текстов.

Путеводитель можно считать проводником в освоении иноязычной действительности и культуры, так как он содержит не только фактологические сведения об определенной географической местности (иной стране, регионе или городе), но также о культуре других народов, их истории развития, традициях, обычаях и быте.

Материалом данного исследования послужили русско-английские путеводители по городу Ханты-Мансийску – столице Ханты-Мансийского автономного округа, получившего своё название в соответствии с названиями коренных малочисленных народов, проживающих издавна на территории современного округа. Традиционно, земля народов ханты и манси называется Югрой.

Материал позволяет выделить и провести изучение культурно-языковых особенностей коренных малочисленных народов Югры - ханты и манси, образующих группу обских угров. Племена их постепенно формировались на территории Западной Сибири, в результате чего образовались многочисленные этнотерриториальные группы ханты и манси - ваховские, салымские, пимские и другие - с присущими им культурно-языковыми особенностями [Скоробогатко, 2009]. Языки данных народов относят к угорской группе финно-угорских языков, в них выделяется большое количество территориальных диалектов (казымский, васюганский и др.). Несмотря на существование достаточно большого массива литературных источников, эти народы слабо представлены в мировом информационном пространстве.

Между тем в последнее время в мире возрос интерес к малочисленным народам, что в немалой степени вызвано не только озабоченностью мировой общественности вопросами сохранения языков и культур этих народов, но стремлением сделать всё возможное для сохранения самих народов. Статистика свидетельствует о том, что каждые 15 дней в мире исчезает язык, так как умирает последний его представитель. Согласно данным ЮНЕСКО, приведенным А.Л. Арефьевым в работе «Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность», из 6000 существующих в современном мире языков более 2500 находятся под угрозой исчезновения. Такая тенденция может привести к тому, что уже к концу XXI века, останется не более 10% существующих в настоящее время живых языков. Сейчас 80,5% мирового населения говорит на 11 наиболее распространенных языках, и всего 0,2% населения приходится на 3 500 малочисленных языках [Арефьев, 2014, с. 20].

Не случайно ЮНЕСКО инициировало программу языкового и культурного разнообразия в киберпространстве, а также создание интерактивной карты исчезающих языков. Следует отметить и вызванный данными инициативами лингвистический интерес и внимание к изучению культуры и быта, а также поддержанию языков малочисленных народов. Так, переводчики видят свой вклад в решение данной проблемы в том, что стремятся сделать доступной для мировой общественности информацию о культурно-историческом, социально-экономическом развитии малых народов, осуществляя переводы имеющихся материалов на языки, получившие наибольшее распространение в мире, в частности на английский язык.

Безусловно, путеводители не могут претендовать на роль исчерпывающего энциклопедического источника, но для многих людей именно с путеводителя начинается и путеводителем заканчивается знакомство с незнакомой местностью и культурой. Практическим материалом данного исследования стали путеводители «Пти Фюте. Югра», «Маршруты Ханты-Мансийска», «Туристический путеводитель. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра». Данные издания весьма информативны, изданы сравнительно недавно и предназначены для широкого круга читателей, при этом два из них представлены в двуязычной версии - на русском и английском языках.

В первую очередь, рассматриваемые путеводители представляют историю развития народов ханты и манси. В каждом путеводителе можно найти соответствующий раздел. В изданиях «Пти Фюте. Югра» и «Туристический путеводитель. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра» дается не только общая справка о коренных народах, но отдельно и достаточно обстоятельно рассказывается о народах ханты и манси, описывается их быт, жилище, традиции, обычаи, семейный уклад, одежда и предметы

обихода, традиционные занятия, ремесла, транспорт. Так, например, в путеводителе «Пти Фюте. Югра» отмечено, что «традиционное хозяйство ханты носило комплексный характер», они занимались добычей рыбы, таежной охотой, животноводством (преимущественно оленеводство) и сбором дикоросов [Скоробогатько, 2009]. Про традиционное жилище коренных народов Югры упоминается, что они вели «полуоседлый образ жизни, имея постоянные (зимние) и сезонные поселения» [Скоробогатько, 2009, с.50]. Отличительная особенность путеводителя «Пти Фюте. Югра» состоит в том, что в конце каждого раздела представлен мини-словарь слов ханты и манси, переведенных на русский язык, например, «ёган – река», «име – жена», «кэр – печь для выпечки хлеба», «сах – женская шуба» и др. Разделы «Что есть что» и «Кто есть кто» приводят различные справочные сведения.

Издание «Туристический путеводитель. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра» обстоятельно повествует об одежде и предметах обихода коренных народов: «Одежда ханты и манси – посредник между природой и человеком. Она занимает достойное место как произведение искусства народа, хранящего традиции вековой культуры» [Петухова, 2008, с.48]. В качестве основного материала для пошива одежды использовались шкуры зверей, в частности, оленей («The main material for warm clothing was a deer's skin» [Petukhova, 2008, с.48]). Особое внимание уделялось пошиву *saxa* (a sakh) – шубы из оленьей шкуры.

Путеводитель содержит много информации, касающейся промыслов и ремесел коренных народов. Так, представлен обширный раздел, подробно повествующий и содержащий иллюстрации о каждом роде занятий: работа с мехом, работа с ровдугой (rovduga (chamois made of the deer's skin)) и рыбьей кожей, резьба по кости, плетение из корней кедра и травы, резьба по дереву, работа с берестой, вязание, вышивка нитками и пр.

«Туристический путеводитель. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра» приводит сведения об этикете ханты и манси, некоторые фразы на хантыйском языке, например, слова приветствия «Вуца вула – Здравствуй, живи!» («Pytya vel – Be in good health, live!») и слова прощания «Па ям вула – Опять живи хорошо» («Pa yam vula – Live well again!») [Петухова, 2008, с.51].

Нашла отражение в путеводителях и национальная кухня коренных народов Югры. Так, издание «Пти Фюте. Югра» приводит общую информацию и дает определения некоторым блюдам: «порса – толченая мелкая сушеная рыба и кости от копченой рыбы» и др. [Скоробогатько, 2009, с.59]. В путеводителе «Маршруты Ханты-Мансийска» представлена более подробная информация, и всё наглядно проиллюстрировано, а также

даны рецепты приготовления некоторых блюд, например, *строганины* («Sliced frozen meat or fish» [Evdokimova, 2012, с.29]).

Не осталась без внимания и духовная жизнь обских угров: структура их мироздания, мир духов, священные и культовые места, культы и обряды. Ханты и манси верят в существование нескольких душ у человека. Вселенную они подразделяют на Небо, Землю и Подземный мир. Поклонялись коренные народы хозяевам лесов и вод, рек и урочищ [Скоробогатько, 2009]. У обских угров был развит шаманизм: шаманы выступали так называемыми посредниками между миром людей и миром богов и духов («Shamanism of the Khanty and the Mansi is notable for the existence of many persons, who had the gift of contacting with ghosts» [Petukhova, 2008, с.59]).

Особое место в путеводителях отводится народным праздникам ханты и манси. Наиболее подробно эта информация представлена в издании «Пти Фюте. Югра», предлагающем описание «Вороньего дня», «Праздника водяного царя Витхона», «Праздника обласа», «Дня оленевода», «Медвежьего праздника».

Описываемые путеводители выступают не только источником информации о культуре и быте ханты и манси, но и повествуется о развитии самого округа, его городов, поселков, а также о достопримечательностях и культурно-досуговых местах. Путеводитель «Пти Фюте. Югра» богаче в содержательном и информативном плане, в то время как «Маршруты Ханты-Мансийска» и «Туристический путеводитель. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра» содержат помимо текстовой информации многочисленные иллюстрации. Данные путеводители послужат надежными источниками путешественнику или исследователю, изучающему современный уклад жизни и культуру Севера.

Важной особенностью текстов рассматриваемых путеводителей является наличие лексики с национально-культурным компонентом. Для её обозначения в лингвистике существует целый ряд терминов: безэквивалентная лексика, лакуны, лингвострановедческие единицы, реалии, культуронимы и др. Исследования данной лексики ведутся в лингвистике с середины XX века. С позиции перевода, изучение этой категории лексики необходимо для выполнения адекватного перевода путеводителей.

Когнитивная информация, содержащаяся в путеводителях, представлена преимущественно реалиями. Соответственно, при переводе необходимо, по возможности, сохранить все особенности оригинального текста, что само по себе является трудоёмкой задачей.

Сравнительный анализ текстов оригинала и перевода путеводителей позволяет выявить несколько подходов к передаче рассматриваемой лексики. Исследование показывает, что для передачи культурно-маркированной лексики применяются

преимущественно такие традиционные в переводоведении приемы, как транслитерация, транскрипция, калькирование и описательный перевод (развернутый комментарий). Например, «Проведение обряда угощения Луны *Тылащ пори*» [Завитневич, 2012, с.26] – «Holding of a ceremonial of an entertainment of the Moon *Tylashch Pory*» [Evdokimova, 2012, с.26]. Приведенный пример иллюстрирует применение приема транслитерации с целью сохранения колорита культуры коренных народов через графическую передачу имени. «Говорят тому, кто катался на крутых склонах «*Хвойного урмана*», любые горки по плечу» [Завитневич, 2012, с.75] – «They say, a man who has once tried the steep slopes of «*Coniferous Urman*» finds any hill easy and gentle» [Evdokimova, 2012, с.75]. В данном предложении передача названия местности «Хвойный урман» выполнена с использованием калькирования. Речь идет о так называемой полукальке: первый компонент названия «хвойный» передан на английский язык при помощи соответствующего эквивалента (что связано, вероятно, с желанием передать качественную характеристику называемого объекта), а во втором компоненте «урман» (урман – «темнохвойный лес») видим применение транслитерации. Следует, однако, подчеркнуть, что калькирование не позволяет передать всю специфику культурно-маркированной лексики.

Для передачи целого ряда лексических единиц, отражающих культурные особенности народов ханты и манси, в путеводителях использован описательный перевод. Например, «*Строганина* – любимое блюдо туристов» [Завитневич, 2012, с.29] – «*Sliced frozen meat or fish – a lovely dish of tourists*» [Evdokimova, 2012, с.29]. Строганина является одним из национальных блюд ханты и манси, и может быть не только незнакома, но и чужда другим народам. Перевод основан на применении описательного перевода для того, чтобы максимально точно передать блюдо коренных народов Югры. «В их числе оригинальные предложения, например, маски, обертывания, ванны на основе натуральных сибирских ингредиентов: клюквы, брусники, кедровой хвои и орехов, белых грибов, меда, сена и пантов» [Завитневич, 2012, с.79] – «Among them there are some original ideas, for example, masks, wrappings, baths on the basis of natural Siberian ingredients: cranberries, cowberries, cedar needle and cedar nuts, porcinos, honey, hay and antlers of young Siberian stags» [Evdokimova, 2012, с.79]. Слово «панты» обозначает мягкие, покрытые шерстью рога молодых оленей. В данном фрагменте также используется описательный перевод для более точной передачи его значения. «Изготовление обласа» [Завитневич, 2012, с.31] – «Manufacture of *oblas (a light wood boat)*» [Evdokimova, 2012, с.31]. При переводе приведенного выше предложения использован прием транслитерации «облас – oblas», но переводчик также поясняет значение лексической единицы «облас», давая краткий комментарий в скобках.

В ходе анализа издания «Туристический путеводитель. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра», а также его перевода выявлены способы передачи культурно-маркированной лексики (транслитерация, калькирование, описательный (частичный) перевод). Например, «Вываренным косточкам птиц нашли удачное применение в игольнице (крепилка для нитей), при изготовлении кукол – *акань*» [Петухова, 2008, с. 46] – «Boiled down bones of birds were used in a needle bar (holding for threads), and for making dolls – *«akan»* [Petukhova, 2008, с.46]: для передачи лексической единицы «акань» использован прием транслитерации, что позволило сохранить специфику данного понятия. При переводе слова «облас» также применяется прием транслитерации: «Праздник обласа» [Петухова, 2008, с. 84] – «The Oblas' holiday» [Petukhova, 2008, с.84], либо данное понятие передается всем известным в английском языке словом «a boat»: «Ханты пугают гагарой непослушных детей, рассказывая, как она клювом проткнула *обласок* и потопила рыбака» [Петухова, 2008, с. 46] – «The Khanty frightened naughty children with the driver, and told the story, how it pierced with its beak *a boat* and sank a fisher» [Petukhova, 2008, с.46].

Во многих случаях в англоязычной версии данного путеводителя отмечено применение описательного (частичного) перевода. Например, при передаче такой лексической единицы, как «строганина» использован прием транслитерации, сопровождающийся развернутым комментарием в скобках: «Их угощали самым лакомым, что было в доме; перед чаем – закуской из *строганины*, вяленой икры и рыбы» [Петухова, 2008, с. 61] – «They were treated with the tastiest food that was in the house; before tea it was the snack of *stroganina (frozen fish cut into slices)*» [Petukhova, 2008, с. 61]. «Сах в одежде северных хантов занимает особое место» [Петухова, 2008, с. 48] – «A *sakh (article of clothing)* occupies a special place in the clothing of the northern Khanty» [Petukhova, 2008, с. 48]. В приведенном фрагменте переводчик применяет прием транслитерации, давая при этом краткий комментарий в скобках (частичный перевод).

Несмотря на то, что в основном передача культурно-маркированной лексики ограничена небольшим набором приемов, при переводе одних и тех же лексических единиц в рассматриваемых путеводителях переводчики нередко выбирают разные способы. Так, в данном путеводителе для передачи понятия «чум» использован комбинированный перевод, сочетающий в себе транслитерацию и описательный перевод: «Женский удел – изготовление посуды, выделка кожи, обработка рыбы, заготовка дров, установка *чума*, разведение огня, шитье одежды и обуви» [Петухова, 2008, с. 47] – «The woman's destiny is to make crockery, to dress, to process fish, to stock firewood, to install *tchum (national hut)*, to make a fire, and to sew clothes and footwear» [Petukhova, 2008, с. 47]. В

переводе же путеводителя «Маршруты Ханты-Мансийска» слово «чум» передается несколько иначе: «А *Khant tent*».

Таким образом, сопоставительный анализ двуязычных путеводителей показывает, насколько важно правильно выбрать подход к передаче культурно-значимой информации с учетом прагматической задачи и других факторов в текстах путеводителя, которые, в свою очередь, должны отличаться объективностью и определенной лаконичностью. Традиционно выделяемые в переводоведении способы передачи лексики, содержащей национально-культурный компонент (транслитерация, калькирование и описательный (частичный) перевод), не всегда позволяют передать колорит оригинала. Иногда в процессе вариативного поиска приходится делать выбор в пользу формы или содержания. Безусловно, заслуживают внимания случаи выбора переводчиками одинакового решения. Однако наиболее интересными, с исследовательской точки зрения, представляются именно те переводческие решения, которые не совпадают. Они помогают понять многоаспектность проблемы передачи культурно-маркированной лексики и заставляют искать новое решение для достижения максимальной эквивалентности в переводе и полного понимания в процессе межкультурной коммуникации.

Список литературы

- Алексеева И.С.* Профессиональное обучение переводчика / И.С. Алексеева. СПб.: Инс-т ин. языков, 2000. 192 с.
- Алексеева И.С.* Текст и перевод. Вопросы теории / И.С. Алексеева. М.: Междунар. отношения, 2008. 184 с.
- Арефьев А.Л.* Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность / А.Л. Арефьев. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2014. 488 с.
- Брокгауз Ф.А. Ефрон И.А.* Энциклопедический словарь [Электрон. ресурс] / Ф.А. Брокгауз. И.А. Ефрон. – 2008. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/.
- Завитневич Н.А.* Путеводитель. Маршруты Ханты-Мансийска: справочно-информационное издание / Н.А. Завитневич [и др.]. Тюмень : ОЛМАРПРЕСС, 2012. 108 с.
- Петухова Н.* Ханты-Мансийский автономный округ-Югра: Туристический путеводитель / Н. Петухова [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Зэбра, 2008. 126 с.
- Скоробогатько К.* Путеводитель «Пти Фюте» Югра / К. Скоробогатько [и др.]. М.: Изд-во Авангард, 2009. 200 с.
- Соян Р.А.* Отражение лингвострановедческой специфики региона в языке путеводителей (на материале английского, немецкого, русского, турецкого и французского языков): автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.20 / Р.А. Соян; Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2013. 21 с.
- Evdokimova E.M.* Guidebook. Routes of Khanty-Mansiysk: reference edition / E.M. Evdokimova, E.G. Pashuk, A.V. Ryabova, O.V. Mikheyeva. Tyumen. : OLMARPRESS, 2012. 104 p.
- Grushow I.* Guidebooks: Literature of Travel and Exploration: An Encyclopedia / I. Grushow, Ed. J. Speake. New York, London, 2003. Vol. 2.
- Petukhova N.* Guidebook. The Khanty-Mansiysky autonomous okrug-Yugra / N. Petukhova, O. Zvereva, N. Nazarova, M. Tokareva, E. Baykenova. Ekaterinburg: Zebra, 2008. 126 p.

Чичалашвили-Гордеева Е.Ш.
Агрыйский университет им. Ибрагима Чечена
г. Агры (Турция)

Chialashvili-Gordeeva E.
Agri university the name of Ibrahim Chechen
Agri (Turkey)

***КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДА СВЯЩЕННЫХ КНИГ: ХРИСТИАНСКОЙ
БИБЛИИ И МУСУЛЬМАНСКОГО КОРАНА***

***SHORT HISTORY OF THE TRANSLATION OF SACRED BOOKS: CHRISTIAN
BIBLE AND MUSLIM KORAN***

Доклад содержит презентацию теоретической части двух уроков по теории перевода, предназначенных турецким студентам, изучающим русский язык и литературу. Целью уроков является ознакомление с историей перевода Библии и Корана на разные языки мира, осмысление роли этих священных писаний в процессе формирования культур Запада и Востока и их взаимодействия в рамках русской культуры; подготовка студентов к пониманию и восприятию инаковости, воспитание открытости миру, толерантного отношения к представителям других культур и религий в соответствии с новой педагогической парадигмой. Особое внимание уделяется древним переводам Библии и Корана, а также переводам на русский и турецкий языки. Анализируются языковые особенности перевода религиозных текстов. При этом перевод понимается не только как замена языковых конструкций оригинального текста языковыми конструкциями переводного текста, но и как своего рода приближение текста одной культурной традиции к читателю, принадлежащему другой культуре. Достигается это путём создания средствами переводного языка определённой языковой модели, имитирующей картину мира языка-оригинала. На примере некоторых произведений Пушкина, Лермонтова, Тютчева рассматривается, с одной стороны, влияние текстов священных писаний на творчество поэтов и писателей, с другой стороны – роль поэтических произведений в возрастании интереса к Библии и Корану.

Thereport includes a presentation of the theoretical part of two lessons on the theory of translation, intended to Turkish students studying Russian language and literature. The purpose of the lessons is to get acquainted with the history of the Bible and the Quran in different languages, understanding the role of the scriptures in the formation of Western and Eastern cultures and their interaction in the framework of Russian culture, to prepare students for the understanding and perception of otherness and raise openness to the world, tolerant attitude to representatives of other cultures and religions within the framework of the new educational paradigm. Special attention is paid to the first ancient translations of the Bible and the Koran, as well as their translation into Russian and Turkish, analyzes the linguistic features of the translation of religious texts. This translation is understood not only as a substitute for the original text language constructs language constructs translated text, but also as a sort of approximation of the text of one cultural tradition, the reader belonging to another culture. This is achieved by means of the creation of a transfer language specific language model simulating a picture of the world of the original language. Additionally some works of Pushkin, Lermontov, Tiutcheva are reconsidered on the one hand as an example of the impact of scriptural texts on the work of poets and writers, and on the other hand – as the role of poetry in the growth of interest towards the Bible and the Koran.

Ключевые слова: перевод, Библия, Коран, Ветхий Завет, священные книги, толерантность, новая педагогическая парадигма.

Key words: translation of the Bible, the Koran, the Old Testament, the sacred books, the tolerance, the new educational paradigm.

Как Библия, так и Коран – это книги, оказавшие огромное влияние на фольклор, литературу, историю, философию – в целом, на мировоззрение многих народов нашей планеты. Представляя определённую религию, эти книги передают легенды о создании мира и человека, учат людей следовать правилам, предписываемым их верой, а также использовать истории из этих книг как образец поведения в определённых жизненных ситуациях.

Созданная на одном языке, каждая из этих священных книг смогла стать достоянием миллионов людей, благодаря многочисленным переводам, толкованиям и переложениям. Именно переводы Библии и толкования Корана сыграли решающую роль в процессах распространения влияния этих книг на человечество.

Предлагаем краткий обзор распространения этих священных книг среди народов мира.

Слово «Библия» в переводе с греческого означает «книга». Это Книга, изначально включающая в себя всё то богатство, которое получает своё развитие в мировой литературе на протяжении её существования. Библия состоит из двух основных частей: Ветхого Завета, написанного на древнееврейском языке (*иврите*) и Нового Завета, написанного на древнегреческом языке (*койне*). История перевода Библии насчитывает две с половиной тысячи лет.

Самыми древними переводами Ветхого Завета считаются перевод на древнегреческий язык Септуагинта (*Перевод семидесяти толковников*), выполненный в III–IV вв. до нашей эры и перевод на арамейский язык Таргум (*Перевод*), выполненный в I в. до нашей эры. Известны также древние переводы Ветхого Завета на сирийский язык Пешитта (*Простая Библия*), выполненный в I–II вв., на латинский язык *Vetus Latina* (*Древнелатинская Библия*) или *Itala* (*Италийская Библия*) и Вульгата (*Общепринятая Библия*), выполненные в III–IV вв.; на готский, грузинский и армянский языки (IV–V вв.), на старославянский язык (IX в.), на англосаксонский и арабский языки (X в.).

Таким образом, Ветхий Завет был первой в истории книгой, переведённой на иностранный язык.

Интересно заметить различный подход церкви к роли языков народов, принимающих христианство. Восточная Византийская церковь распространяла христианство на родных для народов языках, и зачастую именно стремление приобщения к Библии становилось поводом к созданию оригинальной письменности, к изучению фонетики и грамматики того или иного языка (старославянский, грузинский, армянский языки). Западная Римская церковь, начиная с VII в. распространяет учение о триязычии, в соответствии с которым проповедовать христианство позволялось лишь на трёх «святых» языках – еврейском, греческом и латинском. Лишь в 1965 году Католической церковью

был принят документ, разрешающий проводить богослужения на национальных языках. Однако даже такой длительный запрет на использование в богослужении национальных языков не мог стать сдерживающим фактором в стремлении всё большего числа народов увидеть Священную книгу христианства на своём родном языке.

Известны следующие полные переводы Библии:

– на европейские языки – латинский (1456 г.), немецкий (1466 г., Библия Лютера – 1534 г.), итальянский (1471 г.), нижненемецкий (1478 г.), каталанский (1478 г.), чешский (1488 г.), древнегреческий (1518 г.), французский (1530 г.), голландский (1522 г.), английский (1535 г., Библия короля Якова – 1611 г.), шведский (1541 г.), датский (1550 г.), испанский (1553 г.);

– в том числе на **славянские языки**: старославянский, напечатанная в Остроге (1581 г.), чешский (1488 г.), белорусский (1517 г. – перевод Франциска Скорины), польский (1561 г.), хорватский (1831 г.), словенский (1584 г.), верхнелужицкий (1738 г.), нижнелужицкий (1709 г.), болгарский (1864 г.), сербский (1868 г.), русский (1876 г. 2011 г.), украинский (1903 г.), белорусский (1973 г.), македонский (1970 г.).

– на восточные языки:

– перевод части Библии Евангелия */слово Евангелие в переводе с греческого означает «благая/добрая весть»/* с латинского на арабский язык (1591 г.); более поздний перевод Библии с иврита и древнегреческого на арабский язык (1876 г.);

– первый **индийский** перевод Библии (1715 г.); всего на сегодняшний день имеются переводы на 118 языках Индии, в том числе на урду, бенгали, санскрите, на тамильском и сингальском языках;

– первый китайский перевод католической Библии, выполненный И. Вассе и Л. Де Пуаро (XVII в.); перевод протестантской Библии, выполненный М. фон Лоссаром (1816-1822 гг.); несколько переводов с английского перевода Библии (50-е гг. XIX в.); перевод русского богослова Гурия Карпова (тогда же); перевод протестантской Библии (1914 г.); перевод, выполненный с Вульгаты (1892 г.); переводы с древнегреческого языка, выполненные Ма Чанг-Пеем (1848 г.) и Ву Чинг-Сонгом (1849 г.); перевод с иврита и древнегреческого (1946-1957 гг.); (*Православные и католические тексты Библии отличаются от протестантских наличием дополнительных книг в Ветхом Завете*).

– первый перевод Библии на монгольский язык, выполненный Я.И. Шмидтом (1820 г.);

– первый персидский перевод (XIV в.); первое печатное издание (1657 г.);

– первый турецкий перевод, выполненный Войцехом Бобовским (XVIII в.); первый печатный перевод, выполненный У. Сименом, (1666 г.); более поздний перевод,

выполненный Годженцовым (1819 г.); полностью Библия была переведена на турецкий язык и издана И.Д. Кайффером;

– перевод Библии на татарский язык, выполненный и напечатанный в 1822 году;

– первый перевод Библии на японский язык, выполненный Баррето (1591 г.), а опубликованный в 1613 году; перевод протестантской Библии на японский (1879 г.); перевод католической Библии (1910 г.); перевод православной Библии, выполненный Николаем Касаткиным (1869 г.).

К началу XXI века Библия полностью или частично переведена на 2454 языка мира.

Переводчикам Библии всех времён, в основном, приходится решать одни и те же проблемы. Какой текст использовать в качестве исходного – подлинники или какой-либо другой перевод? Какой вид перевода использовать – буквальный или смысловой? Как передавать библейские реалии, библейскую терминологию – заимствовать, находить эквиваленты или подбирать смысловые аналоги? В зависимости от способов решения этих проблем переводы получают ту или иную оценку специалистов.

Переводы Библии стали основным текстом европейской культуры. Они способствовали не только распространению христианства, но и зачастую играли важную роль в становлении национальных языков. Так, например, славянский алфавит, созданный братьями Кириллом и Мефодием для перевода Библии, и по сей день служит многим народам, как славянским, так и неславянским. Важным этапом в развитии и совершенствовании английского языка считается перевод Библии короля Якова. Формирование единого немецкого национального языка связывают с деятельностью Мартина Лютера по переводу Библии на немецкий язык.

Каждый новый перевод Библии, тем более, если это первый перевод на тот или иной язык, становится явным событием в культурной жизни народа – носителя этого языка и вместе с тем нравственным вкладом этого народа в мировую христианскую культуру.

Слово «Коран» в переводе с арабского означает «чтение вслух». Коран – основная книга Ислама. Она написана на арабском языке. Коран является одним из крупнейших памятников мировой культуры, первым памятником арабской письменности. Литература мусульманских народов насыщена реминисценциями из Корана, его сюжетами и мотивами.

Традиционно мусульманское богословие отвергало идею перевода Корана с арабского на другие языки. Считалось, что правильно говорить не о переводе Корана, а о разъяснении смыслов Корана. Перевод не может служить заменой Корану во время намазов */молитв/*.

Однако уже с X–XI вв. стали появляться первые переводы Корана, а позднее эта Священная Книга мусульман была переведена не только на всеязыки исламского Востока, но и на многие европейские языки.

Авторитетным для исламской традиции является именно арабский оригинал, поэтому перевод смыслов Корана должен строго следовать ему, опираться на достоверные хадисы (*предания*) пророка Мухаммеда, соответствовать принципам арабского языка и общепринятым положениям мусульманского шариата (*шариат – закон, практические религиозные предписания мусульман*).

Каждый перевод рассматривается как первый шаг к изучению оригинала. Всего насчитывается около 250 переводов Корана.

Перевод Корана в составе книги «Перевод толкования Табари», выполненный в X в., считается первым полным переводом на персидский язык. В период с X по XII в. созданы «Таджут-тараджим» Шахфура Исфараини, «Тафсир-ут-тафосир» Сурабади, а также целый ряд толкований других авторов. «Перевод толкования Табари» называют также «Тафсира Табари» – официальным переводом и толкованием. Несмотря на множество отступлений от правил персидского языка, официальный перевод стал примером для подражания в течение последующих десяти столетий. Множество переводов Корана было составлено под непосредственным влиянием этой книги.

Позднее появились переводы Корана на некоторые восточные, западные и африканские языки.

Известны древние частичные переводы Корана: индийский (в IX в.) и перевод на **урду** (*урду – один из языков Индии и Пакистана*) в X в. Первый полный перевод Корана на урду был выполнен в 1776 году, а первый полный перевод на хинди (*хинди – с 1965 года – официальный язык Индии*) – в 1915 году.

Самым древним сохранившимся переводом Корана на тюркский язык считается перевод X в., хранящийся в Академии Наук России. Известен также перевод на тюркский язык от XIV в.

Первый полный перевод Корана на турецкий язык был выполнен в 1842 году.

Выполнены также два полных перевода Корана на татарский язык (1911 и 1914 гг.), два перевода на азербайджанский язык (1904 г., 1991 г.), перевод на уйгурский язык (*уйгурский язык – тюркский язык в Китае*, 1985 г.), перевод на узбекский язык (1955 г.), два перевода на казахский язык (1912 г. и 1991 г.).

Первый полный перевод Корана с латинского языка на армянский язык был выполнен армянским философом Степаносом Лехаци в 1680 году, а был издан в 1862 году в Тифлисе.

Известны переводы Корана на дигорский язык, ныне диалект осетинского языка (1912 г.), два перевода на курдский язык (*выполненный Мухаммадом Койие Гали-Заде в трёх томах в 1971 году и Мухаммадом Хала в четырёх томах в 1979 году*).

Имеется два перевода Корана на грузинский язык: с французского – в начале XX в. и с арабского – в 2007 году.

Известен первый перевод на африканский язык суахили, выполненный в конце XIX века Готфридом Дейлом, а также перевод Шейха Салих Фарси, вышедший в 1969 году.

Первый перевод Корана на латинский язык был выполнен Робертом Кеттонским в 1143 году и лёг в основу многих последующих переводов на европейские языки. В частности, он стал источником перевода на итальянский язык (1547 г.), а итальянский перевод, в свою очередь, был использован при подготовке немецкого перевода (1616 г.), с которого был выполнен голландский перевод (1641 г.).

Известны также первые переводы Корана на языки: испанский (1609 г.), французский, выполненный Андрэю Рие в 1647 году, английский, выполненный с французского в 1649 году.

Среди многих переводов Корана научной значимостью выделяется перевод на **латынь**, выполненный Людовико Марачи и изданный в 1698 году вместе с параллельным арабским текстом и комментариями под названием «Alcorani Textus Universus Arabice et Latine» в двух томах, а также первый английский перевод с арабского «The Al Koran of Mohammed», выполненный в 1734 году Джорджем Сейлем и ставший самым широко используемым английским переводом вплоть до наших дней.

Впервые перевод Корана на русском языке под названием «Алкоран о Магомете, или Законтурецкий» был издан в 1716 году по указу Петра I. Оригиналом послужил французский перевод Корана, выполненный Андрэю Рие. Имя русского переводчика не сохранилось.

Известен рукописный вариант перевода, выполненного приблизительно в это же время П.В. Постниковым также с французского перевода Андрэю Рие.

Особое место в истории русской культуры занимает перевод Корана под названием «Книга Аль-Коран аравлянина Магомета, который в шестом столетии выдал оную за ниспосланную к нему с небес, себя же последним и величайшим из пророков Божиих», выполненный в 1790 году драматургом М.И. Верёвкиным также на основе французского перевода Андрэю Рие.

Как отмечают исследователи, все эти русские переводы повторяли неточности французского перевода, однако текст М.И. Верёвкина, благодаря использованию церковнославянских слов, отличался от предыдущих переводов высокими литературными качествами.

Следующим в хронологическом порядке является перевод под обширным названием «Ал-Коран Магомедов, переведенный с арабского на английский с приобщением к каждой главе на все темные места изъяснительных исторических примечаний, выбранных из самых достовернейших историков и арабских толкователей Ал-Корана Георгием Сейлем и с присовокуплением обстоятельного и подробного описания жизни лжепророка Магомета, сочиненного славным доктором Придо», выполненный в 1792 году А.В. Колмаковым. По мнению исследователей, этот текст также повторяет неточности своего источника – английского перевода, однако его несомненное достоинство в том, что он включает и перевод комментариев, сделанных Джоржем Сэйлем на основе обширных исследований известного итальянского арабиста Людовико Мараччи.

Заслуживает внимания «Полный конкорданс Корана или ключ ко всем словам и выражениям его текстов для руководства к исследованию религиозных, юридических и литературных начал сей книги», составленный в 1859-ом году известным русским востоковедом, азербайджанцем по происхождению, А.К. Казем-Бекем (*Конкорданс – это алфавитный перечень всех слов какого-либо текста с указанием контекстов их употребления*).

Перевод под названием «**Коран Магомеда**» был выполнен К. Николаевым в 1864 году с французского перевода, принадлежащего А.Б. Биберштейну-Каземирскому. Этот перевод пользовался особой популярностью во второй половине XIX в., что подтверждают его многочисленные издания.

Первым **непосредственным переводом** Корана с арабского на русский язык является перевод Д.Н. Богуславского, выполненный в 1871 году, однако изданный лишь в 1995 году.

Одним из лучших научных переводов Корана считается труд известного востоковеда Г.С. Саблукова под названием «Коран, законодательная книга мхаммеданского вероучения», изданный в 1878 году.

Академический перевод Корана, выполненный известным востоковедом И.Ю. Крачковским в 1928 году, опубликованный в 1963 году, адресован, в первую очередь, учёным-арабистам и корановедам.

Известен также перевод Корана, выполненный М.-Н. Османовым в 1995 году. В отличие от других научных переводов в комментариях данного текста широко используются тафсиры (*разъяснения*).

Заслуживают внимания поэтические переводы Корана, выполненные В. Прохоровой (1991 г.), Т.А. Шумовским (2001 г.)

Огромный интерес вызывает работа российского профессора из Санкт-Петербурга

Е.А. Резвана над масштабным проектом по комплексному изучению Священного Корана и его новому комментированному переводу на русский язык. В проекте используются древнейшие из дошедших до нас списков Корана, два из которых хранятся в Санкт-Петербурге. Готовится новый перевод Корана, документированный словарь к тексту, монография по «этнографии Корана» и лексико-грамматический комментарий всего текста – объёмом более 10 тысяч страниц. Автор не пользуется тафсирами, руководствуясь принципом, Коран объясняет сам себя». Перевод Корана будет выложен на сайт в виде гипертекста. (*Гипертекст – вид текста, дающий возможность читателю, работающему с одним текстом, мгновенно получить на экране другой текст, который поясняет смысл того или иного термина либо понятия, а затем вернуться обратно и продолжить чтение*).

Даже этот краткий обзор переводов Корана в России говорит о существовании в этой стране постоянного, глубокого интереса к исламской культуре. Об этом пишет и один из крупнейших русских христианских философов конца XIX в. В.С. Соловьёв в своей книге «Магомет: Его жизнь и религиозное учение», выражая мысль о том, что не каждому дано слышать Священный Коран, как Пушкину, Лермонтову, Тютчеву.

В качестве примера воздействия Священных книг на литературу коснёмся творчества указанных В.С. Соловьёвым поэтов: Александра Сергеевича Пушкина, Михаила Юрьевича Лермонтова и Фёдора Ивановича Тютчева.

Основное назначение религии, будь то христианство или ислам, Пушкин видел в гуманизации человеческого общества и считал религию источником поэзии у всех народов. Именно поэтому в его творчестве мы можем найти и поэтические переложения Библии, и «Подражания Корану». Вот, например, как в своём стихотворении «Молитва Господня» он передаёт известную каждому христианину молитву «Отче наш»:

*Отец людей, Отец Небесный!
Да имя вечное Твое
Святится нашими сердцами!
Да придет Царствие Твое,
Твоя да будет воля с нами,
Как в небесах, так на земли!
Насущный хлеб нам ниспошли
Твоею щедрою рукою,
И, как прощаем мы людей,
Так нас, ничтожных пред Тобою,
Прости, Отец, Своих детей;
Не ввергни нас во искушенья*

И от лукавого прельщенья Избави нас.

Произведения Пушкина сыграли немалую роль в росте интереса к Корану в русском обществе XIX в. Воодушевлённый переводом Корана, выполненным М.И. Верёвкиным, поэт в 1824 году создаёт свои знаменитые «Подражания Корану» – поэтическое переложение фрагментов тридцати трёх сур:

*А вы, о, гости Магомета!
Стекаясь к вечери его,
Брегитесь суетами света
Смутить Пророка Моего.
В паренье дум благочестивых,
Не любит он велеречивых,
И слов нескромных и пустых.*

*С небесной книги список дан
Тебе, пророк, не для строптивых;
Спокойно возвещай Коран,
Не понуждая нечестивых!*

В творчестве Лермонтова также прослеживается глубокая связь, как с православным мироощущением, так и с миром Ислама.

Христианские мотивы звучат в «Молитве», когда поэт обращается к Деве Марии, прося, как считают исследователи, за Варвару Лопухину – музу поэта:

Я, Матерь Божия, ныне с молитвою /Пред твоим образом, ярким сиянием, /Не о спасении, не перед битвою, /Не с благодарностью иль покаянием... /Окружи счастьем душу достойную; /Дай ей сопутников, полных внимания, /Молодость светлую, старость покойную, /Сердцу незлобному мир упования.

Судьба Лермонтова неразрывно связана с мусульманским Кавказом. «Я многому научился у азиатов, и мне бы хотелось проникнуть в таинства азиатского мирозерцания, зачатки которого для нас малопонятны. Но поверь мне, там, на Востоке, тайник новых откровений» – пишет он в письме к редактору известного в России того времени журнала «Отечественные записки» А.А. Краевскому.

Вот как передаёт поэт слова странника, обращающегося с просьбой к скалам Казбека, донести его молитву до Аллаха:

Но сердца тихого моленье /Да отнесут твои скалы /В надзвёздный край, в твоё владенье, /К престолу вечному Аллы.

О толерантности стихи Лермонтова «Я к вам пишу случайно ...»:

...Я жизнь постиг; /Судьбе, как турок иль татарин, /За всё я равно благодарен; /У

*Бога счастья не прошу /И молча зло переношу. /Быть может, небеса Востока /Меня с
ученьем их пророка /Неволью сблизили .../У реки, следуя пророку, /Мирной татарин свой
намаз /Творит не поднимая глаз...*

Всё творчество замечательного русского поэта Ф.И. Тютчева наполнено христианским, православным миропониманием. Некоторые его стихотворения, в которых он напрямую обращается к Богу, содержат элементы молитвы: *Дай, Господи, дай жгучего страданья /И мертвенность души моей рассей... /»Есть и в моём страдальческом застое...»/*

Вот как молится поэт о своей младшей дочери:

*Дай болящей исцеленье, /Отрадой в душу ей повеи, /Чтобы в Христово воскресенье
/Всецело жизнь воскресла в ней.../ «День православного Востока»/*

Порой его молитва относится как к отдельному человеку, так и к России, к Европе, ко всему человечеству:

*Пошли, Господь, свою отраду /Тому, кто жизненной тропой, Как бедный нищий, –
мимо саду – /Бредёт по знойной мостовой./ «Пошли, Господь, свою отраду...»/*

В известном стихотворении Тютчева «Олегов щит», написанном после русско-турецкой войны 1828-1829 годов, перед подписанием Адрианопольского договора, звучат два голоса, две молитвы: молитва магометан и молитва славян:

*«Аллах! пролей на нас твой свет! /Краса и сила правоверных! /Гроза гяуров
лицемерных! Пророк твой — Магомет!..». /»О наша крепость и оплот! /Великий бог! веди
нас ныне, /Как некогда ты вёл в пустыне /Свой избранный народ!..» /Глухая полночь! Все
молчит! Вдруг... из-за туч луна блеснула /– И над воротами Стамбула /Олегов озарила
щит.*

В этом стихотворении нашло отражение летописное предание о походе русского князя Олега в 907 году на Византию, когда он разгромил греков, осадил их столицу Константинополь / по-русски – Царьград /, однако, получив дань, прибил свой щит к Царьградским воротам, продемонстрировав победу, и отошёл от города. И вот, спустя почти тысячелетие, русские опять перед воротами этого древнего города, теперь уже Стамбула, судьба которого вновь в их руках, но, как и тогда, много веков тому назад, внезапно освещённый луной Олегов щит выступает как своего рода талисман, оберегающий Константинополь – Стамбул от захвата противником.

Как видим, своим творчеством русские поэты приобщают читателей всех времён к истокам вечных духовных ценностей человечества, заложенных в Библии и Коране.

Библия и Коран – это книги на все времена. Поэтому перевод этих книг должен существовать на каждом языке.

В своё время великий Гёте сказал, что лишь обратившись к иностранному языку, человек начинает по-настоящему понимать свой родной язык. Автор грузинского перевода Корана востоковед, профессор Георгий Лобжанидзе считает, что Коран помог ему лучше понять христианскую религию.

Каждому просвещённому человеку необходимо знать базовую книгу не только своей культуры, но и культуры своих соседей и друзей. Такое знание облагораживает и объединяет людей.

Список литературы

Библейские переводы //Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона [Электронный ресурс] / Библейские переводы // Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. 82 т. СПб., 1890-1907. – Режим доступа: <https://www.google.com.tr/webhp?>

Гантемиров Т. Коранические мотивы в поэзии А.С. Пушкина. [Электронный ресурс] / Гантемиров Т. 2015. – Режим доступа:

http://www.islam.ru/content/kultura/koranijeski_motivi_v_poayzii_a_s_pushkina 2015.

Десницкий А. С. Современный библейский перевод: теория и методология. [Электронный ресурс] / Десницкий А.С. М.: Изд-во ПСТГУ, 2015. 432 с. ISBN 978-5-7429-0972-9 – Режим доступа:<http://esxatos.com/desnickiy-sovremennyyu-bibleyskiy-perevod>

Насридинов Ф.А. Автореферат диссертации. Персидско-таджикские переводы Корана и комментарии к нему в X-XII вв. и их литературное значение. [Электронный ресурс] / Насридинов Ф.А. дисс. ... д-ра филологических наук: 10.01.03 Насридинов Ф.А. Режим доступа:<http://cheloveknauka.com/persidsko-tadzhikskie-perevody-korana-i-kommentarii-k-nemu-v-x-xii-vv-i-ih-literaturnoe-znachenie>

Резван Е.А. Коран и его мир. [Электронный ресурс] / Резван Е.А. СПб: Петербургское Востоковедение 2001. С. 443 – Режим доступа: <http://www.kunstkamera.ru/lib/rubrikator/02/978-5-85803-183-3/>

Рижский М.И. История переводов Библии в России. [Электронный ресурс] / Рижский М.И. Новосибирск: Наука. Сибирское отд-ние, 1978. 208 с. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/d50>

Соловьев В.С. Магомет, его жизнь и религиозное учение... [Электронный ресурс] / Соловьев В.С. Первое электронное издание – в Библиотеке «Вехи», 2001 – Режим доступа: <http://www.vehi.net/soloviev/magomet/magomet.html>

Янде Ваард, Юджин А. Найда. На новых языках заговорят: функциональная эквивалентность в библейских переводах. [Электронный ресурс] /Ян де Ваард, Юджин А. Найда. Санкт-Петербург: РБО, 1998. –Режим доступа:<http://www.torrentino.net/torrent/570999>

Azartash Azarnoush. A history of Arabic language and culture» [Электронный ресурс] / *Azartash Azarnoush.* «Elements de religions iraniens chez les Arabes a lepoque preislamique, 1976. – Режим доступа: <http://www.yatedo.com/p/Azartash+Azarnoush/famous/4a5490ba7d5841a30cf1621c2ae567c3>

Электронное научное издание

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ
МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Материалы международной научной конференции

21- 24 ноября 2015 г.

*Издание не подлежит маркировке
в соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 1 ФЗ № 436-ФЗ*

Подписано в печать 09.11. 2015 г. Формат 60x90 1/8

Тираж 100 экз.

ООО «Издательство ФОРУМ».

101000, Москва, Измайловский вал, д. 30 стр. 4.

Тел. (495) 9631855.

E-mail: forum-knigi@mail.ru

Сайт издательства [http: // www.forum-books.ru](http://www.forum-books.ru)